

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



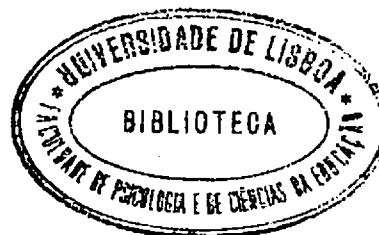
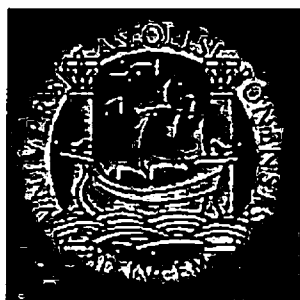
VALORES E CRENÇAS DE CARREIRA
numa amostra de estudantes do ensino superior
em áreas das ciências da saúde

Maria Isabel Macedo da Silva Bento

Dissertação de Mestrado em Psicologia
na área de especialização em Orientação e Desenvolvimento da Carreira

2003

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



VALORES E CRENÇAS DE CARREIRA
numa amostra de estudantes do ensino superior
em áreas das ciências da saúde

Maria Isabel Macedo da Silva Bento

Dissertação de Mestrado em Psicologia
na área de especialização em Orientação e Desenvolvimento da Carreira

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VALORES E CRENÇAS DE CARREIRA
numa amostra de estudantes do ensino superior
em áreas das ciências da saúde

Maria Isabel Macedo da Silva Bento

Dissertação de Mestrado em Psicologia
na área de especialização em Orientação e Desenvolvimento da Carreira
elaborada sob a orientação do Professor Doutor Manuel Rafael

2003

Aos meus familiares, professores e amigos
que me apoiaram e incentivaram
para conseguir atingir este objectivo

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Manuel Rafael, pelo apoio incondicional, competência e simpatia colocados inteiramente ao meu dispor e cujas críticas construtivas tornaram possível a realização desta dissertação;

A todos os docentes do curso de Mestrado, pelos seus ensinamentos e, especialmente, ao Professor Doutor José Ferreira Marques, pelos sábios conselhos e permanente encorajamento para continuar a lutar por este objectivo;

Ao amigo de longa data Rui Miguel Oliveira, que provou mais uma vez ser alguém com quem se pode verdadeiramente contar, tendo sido incansável nos preparativos do trabalho experimental;

Aos docentes e alunos da Escola Superior de Tecnologia de Saúde, pela preciosa colaboração e disponibilidade demonstradas;

Ao também bom amigo Jorge Mendes, pela cedência do programa estatístico e pela forma consciente e racional com que debate as ideias;

Aos colegas do Mestrado, com quem venci dificuldades, em especial à Helena Cristina, por estar sempre ao meu lado nos momentos de maior desânimo;

Aos colegas e amigos da VICTORIA, que suportaram o mau humor decorrente das principais adversidades, mas também aos da ESTORIL-SOL e do BPSM;

Aos meus irmãos – Domingos, que me serve de exemplo na vida – e Rui, que me atende sempre que preciso;

Aos meus pais e aos tios que me criaram, pelas heranças que me transmitiram e a quem devo muito daquilo que sou hoje;

Ao meu querido Tiago – a quem peço desculpa pelas horas que não investi na sua educação – e à minha amorosa Raquel – a quem prestei menos atenção do que deveria;

Ao meu bondoso Jorge, companheiro de todas as horas, que me atura as impaciências e desesperos e com quem tenho realizado os melhores projectos de vida;

Aos que me apoiaram ao longo desta caminhada e na impossibilidade de os nomear a todos;

aqui fica o meu MUITO OBRIGADA.

RESUMO

A fundamentação teórica desta dissertação enquadra-se nos modelos de Donald E. Super e de John D. Krumboltz, que abordam conteúdos e processos cruciais do desenvolvimento de carreira.

O objectivo principal da investigação é o estudo dos valores e das crenças de carreira, duas dimensões consideradas importantes no âmbito do modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira.

A Escala de Valores desenvolvida no *Work Importance Study* e o Inventário de Crenças de Carreira foram aplicados a uma amostra de 356 estudantes do ensino superior em áreas das ciências da saúde. Através de uma 'Ficha Individual' foram colocadas questões abertas para determinar principais razões de escolha, projectos, aspectos facilitadores e dificuldades de carreira.

Os instrumentos foram estudados do ponto de vista psicométrico e também analisados os efeitos das variáveis sexo, grupo etário e ano curricular. Os resultados evidenciaram índices de precisão e de validade satisfatórios e apoiam a organização dos valores e das crenças de carreira como dimensões independentes.

Finalmente, são discutidas algumas implicações do estudo para a orientação e aconselhamento de carreira.

Palavras-chave:

Valores; Crenças de Carreira; Estudantes do Ensino Superior;
Aconselhamento e Desenvolvimento de Carreira

ABSTRACT

The theoretical framework of this dissertation are Donald E. Super and John D. Krumboltz models, which approach crucial contents and processes of career development.

The main goal of research is the study of values and career beliefs. These are two important dimensions in the Career-Development Assessment and Counseling model.

The Work Importance Study Values Scale and the Career Beliefs Inventory were administered to a sample of 356 college students in several fields of health sciences. Open questions were presented using a 'personal questionnaire' in order to determine main reasons for choosing, projects, facilitators and career difficulties.

The psychometric qualities of the instruments and the effects of the variables sex, age and academic year were analysed. The results showed satisfactory levels of reliability and validity and support the organisation of values and career beliefs as independent dimensions.

Finally, some implications of the study for career guidance and counseling are discussed.

Key-words:

Work Values; Career Beliefs; College Students;
Career Development Counseling

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: CONTEÚDOS E PROCESSOS	25
1.1 Enquadramento teórico dos estudos de carreira	25
1.1.1 Perspectiva desenvolvimentista de Super	26
1.1.2 Auto-conceitos e processos de escolha	29
1.2 Principais conceitos e modelos de desenvolvimento de carreira	32
1.2.1 O modelo <i>life-span, life-space</i> de carreira	32
1.2.2 Maturidade vocacional e adaptabilidade na carreira	37
1.2.3 O modelo dos determinantes de carreira	41
1.3 Implicações para o aconselhamento de carreira	43
1.3.1 Intervenções no desenvolvimento de carreira	44
1.3.2 O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira	52
CAPÍTULO 2. VALORES E CRENÇAS DE CARREIRA	59
2.1 Valores	59
2.1.1 Definições e evolução do conceito	59
2.1.2 Antecedentes do <i>Work Importance Study</i>	67
2.1.3 Forma actual da Escala de Valores WIS: versão portuguesa	69
2.1.4 Investigações no âmbito do <i>Work Importance Study</i>	74
2.2 Crenças de Carreira	80
2.2.1 O modelo de aprendizagem social	80
2.2.2 Antecedentes e adaptação do <i>Career Beliefs Inventory</i>	88
2.2.3 O Inventário de Crenças de Carreira: adaptação portuguesa	92
2.2.4 Investigações com o <i>Careers Beliefs Inventory</i>	98
CAPÍTULO 3. PLANO EXPERIMENTAL E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	103
3.1 Organização do plano experimental	103
3.2 Condições de aplicação e de recolha de dados	105
3.3 Caracterização da amostra	108

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	117
4.1 Escala de Valores	117
4.1.1 Análise psicométrica do instrumento	118
4.1.1.1 Medidas de tendência central e de dispersão	118
4.1.1.2 Precisão	122
4.1.1.3 Correlações entre itens e escalas	125
4.1.1.4 Intercorrelações entre escalas	129
4.1.1.5 Análise factorial das escalas	132
4.1.2 Análise das diferenças entre grupos	136
4.1.2.1 Diferenças em relação à variável sexo	136
4.1.2.2 Diferenças em relação à variável grupo etário	138
4.1.2.3 Diferenças em relação à variável ano curricular	140
4.2 Inventário de Crenças de Carreira	141
4.2.1 Análise psicométrica do instrumento	141
4.2.1.1 Medidas de tendência central e de dispersão	142
4.2.1.2 Precisão	144
4.2.1.3 Correlações entre itens e escalas	147
4.2.1.4 Intercorrelações entre escalas	150
4.2.1.5 Análise factorial das escalas	153
4.2.2 Análise das diferenças entre grupos	157
4.2.2.1 Diferenças em relação à variável sexo	157
4.2.2.2 Diferenças em relação à variável grupo etário	160
4.2.2.3 Diferenças em relação à variável ano curricular	162
4.3 Valores e Crenças de Carreira	164
4.3.1 Intercorrelações entre escalas	164
4.3.2 Análise factorial das escalas	166
4.4 Análise de conteúdo das questões abertas da Ficha Individual	171
4.4.1 Fundamentação da análise de conteúdo	172
4.4.2 Resultados da análise de conteúdo	175
CONCLUSÕES	183
BIBLIOGRAFIA	201
ÍNDICE DE QUADROS	219

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, constata-se novas realidades que afectam a formulação e implementação das teorias de carreira, bem como as investigações, devendo atender-se à crescente importância da actualização permanente de conhecimentos e de competências, à aprendizagem ao longo da vida, à consciência das ligações entre as várias experiências de carreira, à conciliação do trabalho com a família e tempos livres, ao controlo da própria vida, para além das transições escola-trabalho e trabalho-reforma (Herr, 1996, pp.13-15).

A velocidade com que ocorrem as mudanças pessoais e situacionais é muito elevada, sendo necessários constantes ajustamentos dos indivíduos a diferentes aspectos sociais, económicos, culturais e tecnológicos, verificando-se instabilidade no meio envolvente e nas exigências que rodeiam os indivíduos.

A maioria das decisões referentes à carreira são tomadas sob condições de incerteza, uma vez que as pessoas não têm acesso a informações completas sobre as suas características pessoais, nem sobre as condições externas que podem influenciar o resultado das suas decisões (Brown, 2002a, p.467). Constatam-se, assim, diversas razões que realçam a importância da informação para os indivíduos e para a sociedade, pois é a informação precisa, actual, apropriada a cada indivíduo e fornecida no momento certo que se assume como um suporte à liberdade de escolha; deste modo, é possível assegurar as oportunidades profissionais, comunicar as mudanças básicas no mundo do trabalho, explicar a satisfação profissional e transmitir valores eticamente correctos (Fredrickson, 1982, pp.2-10).

Estas ideias são bem actuais, sendo a informação essencial em qualquer fase da carreira, uma vez que o planeamento e a escolha da profissão determinam o padrão e o estilo da vida, havendo que ter cada vez mais em conta os aspectos cruciais da estrutura do trabalho, bem como as oportunidades e as ameaças existentes na sociedade. O trabalho e a carreira não são uma realidade estática na vida de cada indivíduo e servem para a satisfação de necessidades sociais, económicas e psicológicas (Ferreira Marques, 1998, p.397), sendo essencial considerar a sua natureza face à mudança e aos desafios que se colocam no futuro (Ferreira Marques, 1998, pp.401-402). No que diz respeito à carreira, não se pode deixar de olhar para trás, analisando e integrando, mas de modo a projectar o futuro.

O comportamento vocacional faz parte da experiência humana, não sendo um acto isolado, e devendo ser equacionado da forma mais completa possível (Bingham, 1995a, p.18). É fundamental ter em consideração o maior número possível de dimensões psicológicas que contribuem para a adaptação e evolução dos indivíduos, de acordo com o modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira.

Conforme nota Osipow (1994, p.218), as principais teorias da carreira podem ser comparadas num determinado número de dimensões, havendo diferenças importantes, mas também muitas semelhanças. Isto é, cada teoria trabalha num cenário particular e nenhuma explica ou prediz perfeitamente todos os fenómenos pertinentes da carreira. Cada uma concentra-se num problema particular e propõe uma unidade de estudo diferente, pelo que o primeiro aspecto a saber sobre qualquer teoria é o tipo de problemas a que se dirige – isso definirá o âmbito e a utilidade dessa teoria (Brown e Associates, 2002, p.149).

O estudo sobre a carreira foi evoluindo ao longo de todo o século passado, essencialmente nas últimas décadas e, designadamente, no que respeita à redefinição da orientação vocacional para aconselhamento de carreira. Surgiram preocupações com o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, através do uso de informação apropriada para as diferentes escolhas, com os auto-conceitos e com a satisfação das necessidades psicossociais, dos valores e do estilo de vida, atendendo às diferenças individuais e às oportunidades existentes para os indivíduos se expressarem de modo único, aumentando a flexibilidade para lidarem com as rápidas mudanças do contexto.

Em qualquer investigação tem que se circunscrever o tema em análise, pelo que houve que procurar o suporte teórico mais adequado para a fundamentação deste estudo. Ao longo do curso de mestrado, contactou-se com as principais teorias da carreira, tendo algumas delas suscitado um maior interesse. De entre essas teorias salienta-se a de Super (1990), que faz notar a «interacção dinâmica entre os indivíduos e a sociedade, sendo a aprendizagem o 'cimento' que liga os diversos factores que influenciam o desenvolvimento da carreira» (p.203). Este autor também defende que a sua teoria é segmental, sintetizando um conjunto de teorias (p.199) e as suas constantes revisões e abertura mental relativamente ao desenvolvimento de carreira

tomaram as suas contribuições fundamentais, estimulando o pensamento e investigação para além da sua morte (Patton e McMahon, 1999, p.49). A teoria de Super é considerada como uma das teorias de processo, orientada para o modo como o comportamento de carreira se desenvolve e muda ao longo do tempo (Herr e Cramer, 1992, p.207), ainda que considere também influências do contexto, aliás como se pode verificar pelos determinantes – pessoais e situacionais – que influenciam o processo de desenvolvimento da tomada de decisão na carreira.

Super identificou e definiu construtos e a respectiva interacção no desenvolvimento da carreira e no processo de tomada de decisão, usando uma série de hipóteses: o trabalho não é apenas escolhido pela subsistência que oferece, proporcionando um meio de satisfazer as necessidades de informação social, auto-estima, identificação e outras formas de gratificação psicológica; as escolhas de carreira são implementações dos auto-conceitos dos indivíduos, pelo que a informação sobre as suas características – atitudes, interesses, valores e mesmo crenças – é tão necessária como a informação sobre a carreira; a tomada de decisão envolve uma acção directa, devendo as pessoas ser responsabilizadas pela própria aprendizagem, desenvolvimento de competências e execução de planos; a escolha vocacional não ocorre num único momento, mas sim em relação a experiências antecedentes e alternativas futuras; as decisões interagem e são interdependentes, determinando as escolhas e sendo um processo contínuo; o desenvolvimento de carreira é compreendido por tarefas com que as pessoas precisam de lidar em cada fase da vida; muitas dessas fases são culturalmente definidas, algumas estão relacionadas com a idade e algumas são estimuladas pelas transições; a maturidade é constituída por processos de aprendizagem complexos que começam muito cedo na vida das pessoas e continuam ao longo da vida (Herr e Cramer, 1996, pp.254-255).

Outros teóricos optaram por redefinir os construtos de uma teoria original, como foi o caso de Krumboltz, que usou a teoria da aprendizagem social de Bandura como base da sua teoria de escolha da carreira, a qual se pode considerar uma teoria que foca o conteúdo e o processo, explicando como é que as pessoas se empregam numa grande variedade de profissões e indo para além da congruência pessoa-função das teorias traço-factor (Patton e McMahon, 1999, pp.59-61).

A teoria da aprendizagem social (Krumboltz, 1994) é significativa para as teorias do desenvolvimento de carreira porque reconhece a importância de uma larga série de influências nas escolhas de carreira, sendo os indivíduos expostos a diversas experiências de aprendizagem e tirando partido das mesmas, reconhecendo-se assim a influência da interacção de diversos elementos do contexto.

O modelo de aprendizagem social permite compreender a tomada de decisão pela integração de forças pessoais e sociais que afectam as escolhas de carreira inicialmente e se reajustam permanentemente (Osipow, 1994, pp.221-222) e proporciona uma explicação do mecanismo das teorias de escolha da carreira, constituindo uma teoria bastante compreensiva (Minor, 1992). Segundo este modelo, as pessoas possuem uma série de atributos herdados geneticamente e adquiridos socialmente, que interagem com os seus meios envolventes particulares para produzirem observações que influenciam os comportamentos e, consequentemente, os desempenhos, empregando-se numa variedade de profissões. São sugeridas intervenções para ajudar os indivíduos a tomarem decisões de carreira satisfatórias, mediante instrumentos de avaliação psicológica que identificam certas crenças e generalizações que podem, por vezes, ser inadequadas e criar problemas.

Verificou-se que nenhuma teoria por si só é suficiente e adequadamente dirigida à complexidade do desenvolvimento de carreira, sendo necessárias contribuições de mais de uma teoria. Qualquer das teorias de referência – modelo desenvolvimentista de Super e modelo de aprendizagem social de Krumboltz – podem ser aplicadas a pessoas de todas as idades em qualquer fase de desenvolvimento, pressupondo o processo de aprendizagem contínua através do meio envolvente, quer directa, quer indirectamente.

Ambas as teorias de base permitiram desenvolver instrumentos de medida de dimensões psicológicas consideradas importantes para a prática da orientação e aconselhamento de carreira.

Assim, tomando como quadro teórico de referência os modelos de desenvolvimento de carreira de Super e de aprendizagem social de Krumboltz, optou-se pelo estudo dos valores e das crenças de carreira, já que estes construtos estão de certo modo relacionados, por se tratarem ambos de estruturas cognitivas com dimensões comportamentais e afectivas (Brown, 2002a, p.468) e de variáveis de processo na avaliação da carreira (Betz, 1992).

É indiscutível que os valores de um indivíduo relativamente ao trabalho afectam as decisões vocacionais, sendo desde muito cedo interiorizados no desenvolvimento. Contudo, não podem ser vistos isoladamente, uma vez que são produto do meio envolvente, da cultura, da educação e de muitas outras variáveis (Herr e Cramer, 1992, p.162), o mesmo se podendo afirmar relativamente às crenças de carreira.

Os valores, tal como as crenças, dependem de processos de aprendizagem e têm um papel central na aquisição dos comportamentos de carreira. Embora sejam factores primordiais na escolha, satisfação e progressão na carreira, existe um grande número de outras variáveis que interagem com os valores e as crenças para influenciar as escolhas profissionais e os resultados dessas escolhas (Brown, 2002a). Apesar de existirem diversas medidas de crenças e de valores do trabalho e ser reconhecida a sua importância na vida das pessoas, poucos estudos terão sido realizados com integração destas duas variáveis (Furnham, 1982, p.281).

As razões de escolha da amostra não foram totalmente aleatórias, uma vez que Herr e Cramer (1992) referiram uma larga série de estudos em que as motivações dos estudantes do ensino superior são muito diversas (pp.460-461), tendo-se considerado interessante estudar as dimensões psicológicas em causa neste tipo de população.

Rafael, Simas e Carvalho (1995, p.437) afirmaram que os serviços de orientação se devem dirigir a faixas para além da escolaridade obrigatória, urgindo considerar a intervenção ao nível do ensino superior. De acordo com o convite remetido por Duarte (1995, p.253), é importante ajudar os indivíduos a alcançarem níveis de satisfação no decorrer do desenvolvimento de carreira ao longo das suas vidas, sejam jovens do ensino secundário, alunos do ensino superior ou adultos trabalhadores.

Para além de investigação e prática sobre jovens do ensino secundário e mais recentemente sobre a população adulta, é possível estabelecer um processo de orientação e aconselhamento de carreira durante os anos de escolaridade no ensino superior. No seu estudo sobre maturidade vocacional, Lima (1989) incidiu sobre estudantes universitários, tendo defendido a necessidade de se alargarem as actividades de orientação e aconselhamento de carreira a estes grupos (1995, p.343); incentivando a implementação de serviços, quer no que respeita ao desenvolvimento pessoal, quer na definição de objectivos, resolução de problemas e na tomada de decisão face à complexidade cada vez maior do mundo do trabalho que esses indivíduos estão prestes a englobar (Lima, 1995, p.332).

Existem, claramente, necessidades de orientação e aconselhamento de carreira em qualquer grau de ensino, designadamente no ensino superior, devendo haver uma preocupação efectiva na aplicação de programas sistemáticos que constituam um direito de todos os alunos e um dever na actuação dos estabelecimentos, com vista ao bem-estar, informação e apoio dos utentes (Juste, Guijarro e Ramos, 1995).

O desenvolvimento de carreira tem vindo a ser estudado essencialmente com jovens do ensino secundário, em níveis de escolaridade que correspondem a grupos etários na fase de exploração. Contudo, sabe-se que a aquisição de atitudes e capacidades para enfrentar as respectivas tarefas das diversas fases da vida, necessita sempre de ajuda especializada (Duarte, 1995, p.253).

Hopson e Scally (1980, citados em Rafael et al., 1995, p.435) referiram a necessidade de ajudar os indivíduos a libertarem-se de crenças, valores e comportamentos que sejam determinados pela idade, sendo necessário continuar a estudar a sua preparação para o desempenho de determinados papéis, adaptação, satisfação e tomada de decisões de carreira ao longo de toda a vida.

Por conseguinte, nesta perspectiva da orientação e desenvolvimento de carreira parece importante focalizar populações de jovens adultos do ensino superior.

O principal objectivo desta investigação é o estudo exploratório de valores e de crenças de carreira e a relação entre as duas variáveis, tal como são avaliados respectivamente pela Escala de Valores WIS e pelo Inventário de Crenças de Carreira, pela aplicação a uma amostra de 356 estudantes do ensino superior em áreas das ciências da saúde. Pretende-se contribuir para a análise psicométrica desses instrumentos, de modo a verificar a sua utilidade para a orientação e o aconselhamento, com vista à interpretação e compreensão do comportamento de carreira dos indivíduos.

A estrutura da dissertação que seguidamente se apresenta, inclui dois capítulos teóricos de revisão de literatura, um capítulo de metodologia e caracterização da amostra, um capítulo de apresentação e análise dos resultados e, finalmente, as conclusões.

No Capítulo 1 – “Desenvolvimento de Carreira: Conteúdos e Processos” procede-se ao enquadramento teórico dos estudos de carreira, designadamente no que se refere à perspectiva desenvolvimentista de Super e à sua importância nos auto-conceitos e

processos de escolha. Referem-se os principais conceitos e modelos de desenvolvimento de carreira, desde o modelo *life-span*, *life-space* ou arco-íris até ao modelo dos determinantes ou arco normando, integrando os conceitos de maturidade vocacional e adaptabilidade na carreira. Nas implicações para o aconselhamento de carreira, descrevem-se algumas intervenções possíveis, nomeadamente o modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira.

O Capítulo 2 – “Valores e Crenças de Carreira” subdivide-se numa primeira parte dedicada aos valores, em que se salientam alguns aspectos da evolução do conceito até ao *Work Importance Study* e se efectua a descrição do instrumento utilizado para medir esta dimensão do estudo – a Escala de Valores WIS; e numa segunda parte respeitante às crenças de carreira, onde se inclui a fundamentação teórica do construto, com base no modelo de aprendizagem social até ao desenvolvimento do *Career Beliefs Inventory* que deu lugar ao instrumento utilizado para avaliação desta variável – o Inventário de Crenças de Carreira.

O Capítulo 3 – “Plano Experimental e Caracterização da Amostra” contempla os aspectos metodológicos relativos à organização do plano experimental, às condições de aplicação e de recolha de dados. Descreve-se a Ficha Individual aplicada conjuntamente com os dois instrumentos e caracteriza-se a amostra de participantes.

No Capítulo 4 – “Apresentação e Análise dos Resultados” apresentam-se para cada instrumento, os resultados obtidos das análises psicométricas, a partir de medidas de tendência central e de dispersão, precisão, correlações entre itens e escalas, intercorrelações entre escalas e análise factorial das escalas. É também efectuada a análise das diferenças entre grupos, segundo as variáveis sexo, grupo etário e ano curricular. Estuda-se a relação entre os dois instrumentos através das intercorrelações entre escalas de valores e escalas de crenças de carreira, assim como através da análise factorial. Finalmente, procede-se à análise de conteúdo das questões abertas da Ficha Individual, apresentando-se a sua fundamentação técnica e os resultados da classificação.

Por fim, examinam-se os aspectos mais relevantes da investigação realizada, estabelecendo-se uma ponte para a integração das teorias na prática da orientação e desenvolvimento de carreira.

CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: CONTEÚDOS E PROCESSOS

No campo das teorias da carreira existe um grande número de modelos e de proposições teóricas para explicar o comportamento de carreira, mas algo segmentados e incompletos. Cada modelo oferece diferentes explicações sobre vários aspectos dos conteúdos e/ou processos do desenvolvimento de carreira, havendo dificuldade em integrar as bases teóricas com a prática da intervenção.

Este capítulo contém uma revisão de literatura sobre o estudo do desenvolvimento de carreira, destacando-se a teoria segmental de Super, elaborada a partir de uma série de teorias dispersas por aspectos específicos, desde a psicologia do desenvolvimento à psicologia diferencial, social, da personalidade e fenomenológica, ligadas pelas teorias do auto-conceito e de aprendizagem social (Ferreira Marques, 2001, p.16; Herr, 1996, p.19; Herr e Cramer, 1992, p.211; Super, 1990, p.199). Também se salientam algumas contribuições para a interacção da teoria e da prática no estudo da carreira, nomeadamente o modelo de Krumboltz, que constitui um meio precioso e um guia prático de aconselhamento, possibilitando inúmeras intervenções na aplicação da aprendizagem social à tomada de decisão na carreira, a partir dos factores básicos da sua teoria (Herr, 1996, pp.21-24).

O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira prevê a avaliação dos indivíduos a partir de diversas variáveis psicológicas, podendo ser analisados aspectos diferentes dos modelos mais clássicos, de modo a alcançar eficazmente os objectivos.

1.1 Enquadramento teórico dos estudos de carreira

Os pioneiros do estudo da carreira vieram de quatro disciplinas: psicólogos diferenciais interessados no trabalho e nas profissões, psicólogos desenvolvimentistas preocupados com a carreira, sociólogos focando a mobilidade profissional como função da classe social, e teóricos da personalidade que vêem os indivíduos como organizadores da experiência (Super, 1984, pp.192-193; 1990, p.197).

No subcapítulo seguinte são referidos alguns dos principais aspectos subjacentes à teoria de Super, por forma a salientar a sua importância para o estudo global da carreira.

1.1.1 Perspectiva desenvolvimentista de Super

O modelo teórico do desenvolvimento de carreira é muito complexo e compreensivo, permitindo uma representação coesa da carreira como um todo (Bingham, 2001, p.24). Os modelos de Super são essenciais para compreender a carreira dos indivíduos (Ferreira Marques, 1997), sendo o desenvolvimento de carreira considerado um processo e não um acontecimento (Super, 1957, p.184; 1985, p.407). Assim, a tomada de decisão e as escolhas profissionais devem ser consideradas como um processo contínuo ao longo do tempo e não como resultado de um momento único na vida das pessoas (Super, Savickas e Super, 1996, p.122).

Esta visão longitudinal de Super sobre a carreira é crucial, tendo conduzido a uma reconceptualização da psicologia das profissões para psicologia das carreiras (Super, 1968, pp.6-9), centrando-a no 'curso de vida' e no desenvolvimento do comportamento vocacional, para além da mera combinação traço-factor na escolha inicial de uma profissão (Super et al., 1996, pp.122-123). Ao longo da carreira, as pessoas encontram uma série de tarefas de desenvolvimento e tentam lidar com elas, de modo a tornarem-se no tipo de pessoa que querem ser. Com as próprias mudanças e as mudanças do meio envolvente, este processo de combinação nunca está realmente completo (Herr, 1996, p.19; Herr e Cramer, 1992, p.212; Super, 1990, p.225).

As carreiras apenas existem na medida em que os indivíduos as prosseguem, ou seja, são centradas no indivíduo. Esta sequência de postos ocupados por uma pessoa ao longo da sua vida pré-profissional, profissional e pós-profissional inclui os papéis associados ao trabalho, mas também os de estudante e de reformado, assim como os papéis complementares de lazer, familiar e cívicos. (Super, 1980a, p.81).

Das diversas definições de carreira, pode citar-se a que parece mais completa «sequência de posições ocupadas por uma pessoa durante a vida de trabalho ou relacionadas com o trabalho, tendo em conta que a maioria das pessoas muda de profissão várias vezes ao longo da vida, sendo a mobilidade profissional mais horizontal do que vertical» (Super, 1968, p.7; 1976, p.26). Independentemente das diferentes definições possíveis de carreira, permanece a ideia de caminho ou progresso ao longo da vida, numa perspectiva desenvolvimentista (Super e Hall, 1978).

Super definiu uma série de proposições para desenvolver a sua teoria da carreira, que defende a continuidade do desenvolvimento humano e focaliza a progressão da escolha, entrada, ajustamento e transição para novas escolhas ao longo de todo o ciclo de vida (Super et al., 1996, p.123). Inicialmente as proposições teóricas eram 10 e sintetizavam os diversos elementos da teoria de desenvolvimento de carreira numa teoria compreensiva (Super, 1953, p.189), tendo sido expandidas para 12 e posteriormente modificadas e clarificadas (Super, 1984, pp.194-196). Mais tarde, a série de proposições respeitantes à natureza do desenvolvimento de carreira passou a 14 (Super, 1990, pp.206-208).

Essas proposições, resumidas em Duarte (1993, pp.137-139), são as seguintes:

1–As aptidões, os traços de personalidade, as necessidades, os valores, os interesses, e os auto-conceitos variam de pessoa para pessoa (Herr e Cramer, 1992, p.209; McDaniels e Gysbers, 1992, p.43; Super et al., 1996, p.123);

2–Cada indivíduo, em função das suas características, tem potencial para exercer um número variado de profissões (Herr e Cramer, 1992, p.209; McDaniels e Gysbers, 1992, p.45; Super et al., 1996, p.123);

3–Existe uma variedade de profissões para cada indivíduo, e uma variedade de indivíduos para cada profissão (Herr e Cramer, 1992, p.209; McDaniels e Gysbers, 1992, p.45; Super et al., 1996, p.123);

4–As preferências vocacionais e as competências, as situações nas quais os indivíduos vivem e trabalham, e os seus auto-conceitos, modificam-se em função do tempo e da experiência, embora os auto-conceitos como produto da aprendizagem social, que começam a tornar-se estáveis na adolescência até à maturidade, dêem alguma continuidade à escolha e ao ajustamento (Herr e Cramer, 1992, pp.209-210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.45; Super et al., 1996, pp.123-124);

5–O processo de desenvolvimento da carreira caracteriza-se através de fases que vão ocorrendo ao longo da vida. Esse processo pode ser resumido em séries de fases da vida (...) – os maxi-ciclos –, e ocorrem os mini-ciclos nos processos de transições entre as fases (...). Sempre que o mini-ciclo se desenvolve, o sujeito faz reciclagens (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.45; Super et al., 1996, p.124);

6–O nível profissional alcançado é determinado pelo meio socio-económico parental, pelas características psicológicas, pela maturidade e pelas oportunidades

que se conseguem alcançar (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, pp.45-46; Super et al., 1996, p.124);

7–O sucesso que se alcança em lidar com as exigências do meio depende da prontidão com que o indivíduo responde a essas exigências, ou seja, da sua maturidade / adaptabilidade da carreira (...) (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.46; Super et al., 1996, p.124);

8–A maturidade da carreira é um construto hipotético (...) e não um traço unitário (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.46; Super et al., 1996, pp.124-125);

9–O desenvolvimento através das fases da vida pode ser orientado, facilitando parcialmente o amadurecimento das capacidades e dos interesses, e parcialmente o desenvolvimento dos auto-conceitos (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.46; Super et al., 1996, p.125);

10–O processo de desenvolvimento da carreira é sobretudo o desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos profissionais; é um processo de síntese e de compromisso de aprendizagem interactiva (...) (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, pp.46-47; Super et al., 1996, p.125);

11–O processo de síntese ou de compromisso entre o indivíduo e os factores sociais, entre os auto-conceitos e a realidade é a aprendizagem retroactiva dos vários papéis que se vão desempenhando (...) (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, pp.46-47; Super et al., 1996, p.125);

12–As satisfações que se alcançam no trabalho e na vida dependem de se encontrar uma situação profissional e um modo de vida que estejam em sintonia com as características pessoais, as necessidades, os valores, os interesses e os auto-conceitos e com os papéis que se consideram adequados (Herr e Cramer, 1992, p.210; McDaniels e Gysbers, 1992, p.47; Super et al., 1996, p.125);

13– O grau de satisfação que se alcança no trabalho é proporcional ao grau em que se consegue implementar os auto-conceitos (Herr e Cramer, 1992, p.211; McDaniels e Gysbers, 1992, p.47; Super et al., 1996, p.125);

14–Para a maioria das pessoas, o trabalho e a profissão fornecem um ponto de convergência na organização da personalidade; para outras, essa convergência pode ser encontrada no desempenho de outros papéis (Herr e Cramer, 1992, p.211; McDaniels e Gysbers, 1992, pp. 47-48; Super et al., 1996, pp.125-126).

Esta perspectiva teórica reveste-se de um carácter dinâmico e tem evoluído desde os primeiros trabalhos até aos nossos dias, podendo ser retratada pela seguinte afirmação: «Ao longo das últimas décadas, o modelo de desenvolvimento da carreira progrediu e o seu âmbito foi alargado, tendo certas definições operacionais sido modificadas, ainda que os construtos básicos sejam essencialmente os mesmos» (McDaniels e Gysbers, 1992, pp.50-51; Super, 1990, p.236).

Também na abordagem construtivista, a carreira é perspectivada como sendo construída ao longo da vida (Savickas, 2002, p.151), havendo 16 proposições, as quais para além de englobarem sob outra ordem as referidas por Super (1990), integram já aspectos mais desenvolvidos, tais como diferentes definições para maturidade e adaptabilidade na carreira (Savickas, 2002, pp.154-157).

Conforme afirma Duarte (1995), «Super sempre se preocupou em desenvolver e aperfeiçoar modelos teóricos sobre o desenvolvimento de carreira» (p.249). O modelo desse autor tem vindo a desenvolver-se no sentido de se tornar mais actual, pertinente e adequado à realidade dos indivíduos, dadas as rápidas mudanças da sociedade (p.251). Uma evidência da riqueza da teoria desenvolvimentista da carreira são os vários modelos construídos a partir de métodos gráficos ou figuras para representar as ideias sobre os determinantes de carreira (Super, 1995a).

O modelo conceptual de Super não é acabado, devendo ser continuados os estudos sobre as fases da vida, a maturidade, o conhecimento de si, a aprendizagem social e os padrões de carreira, para enriquecer a teoria de desenvolvimento da carreira, mesmo que as actuais formulações teóricas já não sofram grande evolução (Duarte, 1995, p.253).

1.1.2 Auto-conceitos e processos de escolha

O desenvolvimento de carreira é um processo contínuo ao longo do ciclo da vida, envolvendo aspectos de escolha e de ajustamento (Minor, 1992, p.7). Uma perspectiva global da carreira entende-a como a sequência de experiências relevantes ao longo da vida, uma vez que um indivíduo poderá ter diversas profissões, mas terá apenas uma carreira (Bingham, 1986, pp.56-58).

Algumas das decisões cruciais e mais importantes na carreira de uma pessoa referem-se à escolha de profissões ou a momentos de transição. São feitas muitas escolhas ao planear a carreira, ao longo da vida, não havendo apenas uma escolha, mas sim uma série de escolhas, todas elas necessitando de informação actualizada e precisa. O planeamento da carreira racional, baseado em informação adequada, começa muito cedo e continua ao longo da vida, inclusive a partir da reforma (Fredrickson, 1982, p.1).

A escolha vocacional é determinada por inúmeros tipos de factores: sociais, económicos e psicológicos, dos quais se destacam o estatuto social, as oportunidades de educação, as condições económicas, o mercado de trabalho, as atitudes sociais e as variáveis pessoais tais como sexo, raça e aptidões físicas. Para as teorias traço-factor, escolher uma profissão parecia uma questão simples, mas após os estudos do desenvolvimento de carreira demonstrou-se que as preferências vocacionais da maioria dos estudantes do ensino secundário não eram realistas, devendo o processo de exploração de si próprio e do mundo do trabalho ir para além da adolescência até à idade adulta. Esse processo de exploração deve ser avaliado antes que uma profissão possa ser escolhida com um grau mínimo de confiança. A preparação para olhar à volta, o sentido de tempo, a consciência das diversas fases da vida e o desenvolvimento das suas tarefas, a aceitação da responsabilidade para decidir, fazer planos e agir, e toda a informação-base são pré-requisitos para as escolhas de carreira (Super, 1973a, pp.77-78).

De facto, se as pessoas forem estimuladas a procurar informação e a treinar comportamentos alternativos, através de métodos de aprendizagem de competências, também poderão aumentar a facilidade de enfrentar as situações de escolha. Segundo a abordagem da aprendizagem social, é possível ensinar às pessoas como o meio envolvente influencia as suas preferências, de modo a que cada um possa aprender a analisar as condições actuais e a mudá-las quando apropriado (Osipow, 1983, pp.143-150). Na escolha vocacional, está-se a tentar encontrar um significado para implementar os auto-conceitos (Super, 1957, p.196; 1988, p.356). A teoria do auto-conceito sugere que o comportamento é um reflexo da tentativa dos indivíduos implementarem o seu pensamento auto-descritivo e auto-avaliativo. Assim, relativamente aos interesses vocacionais, as pessoas seleccionam ou rejeitam uma

profissão devido aos estereótipos que possuem, ou seja, às crenças sobre a visão de si próprio (Osipow, 1983, p.152).

Estas noções influenciaram fortemente as teorias do desenvolvimento da carreira, sendo defendida a ideia de que as pessoas se esforçam para implementarem os seus auto-conceitos vocacionais na escolha de uma profissão considerada a mais indicada para a expressão de si próprias. O modo como são implementados os auto-conceitos depende de condições externas ao indivíduo, tornando-se mais estáveis à medida que se amadurece. Por conseguinte, a tomada de decisão assume uma forma diferente durante a adolescência e a idade adulta (Osipow, 1983, p.153).

Nos auto-conceitos são utilizados construtos pessoais para salientar as percepções individuais na construção do seu meio envolvente através de determinantes políticos, sociais e económicos, sendo desta forma evidenciada uma perspectiva psicológica e sociológica (Herr e Cramer, 1992, p.212). Na adolescência a emergência dos auto-conceitos é mais evidente, dando-se o início do processo de exploração de si próprio e do mundo do trabalho desde cedo, com a família, na escola e nos trabalhos em *part-time* (Super, 1957, pp.80-90). Durante o processo de exploração e na transição da escola para o trabalho, os adolescentes testam a realidade, numa tentativa de implementar os auto-conceitos. A escolha de uma profissão é um dos momentos da vida em que os jovens são chamados a estabelecerem mais explicitamente os conceitos de si próprios, para poderem afirmar “que tipo de pessoa são” (Super, 1957, p.191; 1988, pp.351-352). Os auto-conceitos são aspectos importantes que devem ser avaliados no aconselhamento para o desenvolvimento de carreira (Super, 1984, p.227).

E é bastante comum considerar a importância das escolhas no processo de desenvolvimento humano, pois como se afirma num dos livros de maior êxito mundial, «não são as nossas capacidades que mostram quem realmente somos; são as nossas escolhas» (Rowling, 2001, p.269). Estar pronto para escolher significa mais do que simplesmente chegar a um ponto em que é necessário uma escolha, seja ela qual for. Nas circunstâncias ideais, tal processo requer preparação, disponibilidade e envolvimento na tomada de decisão, de modo a serem definidas as prioridades, completadas as tarefas e implementadas as escolhas (Phillips, 1992, pp.517-532).

Uma ideia fundamental sobre as diferenças entre carreiras e profissões é a distinção entre conteúdo e processo nas escolhas de carreira. O conteúdo das escolhas lida com questões do tipo “que profissão me atrai?” e o processo das escolhas de

carreira responde à questão “porque estou interessado em determinada profissão?” (Savickas, 2001, p.51; Super, 1957, p.282). A tónica do desenvolvimento vocacional é essencialmente colocada nos processos de carreira, mas não pode deixar de focar, igualmente, os conteúdos.

Super induziu os psicólogos vocacionais a expandirem o estudo das razões de escolha das profissões para o estudo do modo como as pessoas desenvolvem as carreiras. Para tal, formulou um modelo que explicita conceptualmente e define operacionalmente as tarefas de desenvolvimento e os comportamentos que promovem a escolha profissional e o ajustamento ao trabalho (Savickas, 2001, p.50).

Outra grande influência nas teorias da carreira foi a psicologia do desenvolvimento, em que se considera a vida constituída por um conjunto de estádios distintos, variando as tarefas de acordo com o estágio respectivo. A concepção de desenvolvimento de carreira foi construída a partir da ideia de fases de vida, baseando-se na suposição de que as tarefas vocacionais reflectem tarefas de vida mais alargadas (Osipow, 1983, p.152).

1.2 Principais conceitos e modelos de desenvolvimento de carreira

De acordo com Rafael et al. (1995, p. 435), o modelo teórico que melhor interpreta a perspectiva do desenvolvimento de carreira é o de Super.

Em seguida, referem-se os principais conceitos e modelos desenvolvidos por este autor, para explicar e representar o conjunto de aspectos que constituem a carreira dos indivíduos.

1.2.1 O modelo *life-span, life-space* de carreira

Super desenvolveu um modelo compreensivo de desenvolvimento da carreira, tendo distinguido duas dimensões: a dimensão longitudinal, com fases de desenvolvimento ao longo da vida (visão temporal) e a dimensão transversal, com os papéis profissionais e não-profissionais desempenhados em determinado momento da vida, os quais se afectam mutuamente (visão espacial) (Super, 1984).

O modelo, designado *life-span, life-space* considera a carreira composta por fases com tarefas de desenvolvimento e comportamentos característicos, como apresentado sumariamente na proposição 5, que refere a sequência de maxi-ciclos e a subdivisão em mini-ciclos na transição de uma fase para a seguinte.

Durante o crescimento, as crianças são ajudadas a aprender hábitos e atitudes de trabalho e a desenvolver a auto-estima para ficarem preparadas; a fim de poderem explorar e decidir com sucesso. Depois de escolherem uma profissão e experimentarem diversos empregos, os jovens adultos terminam as tentativas e instalam-se num emprego permanente. Os indivíduos adaptam-se à cultura organizacional, por forma a desempenhar uma função adequada e vão estabilizando e consolidando os hábitos e atitudes de trabalho, de modo a continuar a planear a carreira e a explorar as oportunidades para uma nova posição nessa ou noutras organizações. O desafio seguinte é manter a posição, agarrando-a, inovando e fazendo novas tentativas para, em seguida, desacelerar o passo, planear a reforma e gozar a vida de reformado (Savickas, 2001, pp.53-54).

A abordagem da carreira através do ciclo de vida/espço de vida reúne as fases de vida com os papéis desempenhados, para expressar um retrato compreensivo das carreiras, com os seus determinantes e interações (Super et al., 1996, p.126). Um modo de esquematizar esta perspectiva é através do arco-íris da carreira, em que os papéis de vida flutuam, dependendo da idade e de outras circunstâncias ao longo do ciclo de vida. Os principais papéis de vida são criança, estudante, tempos livres; serviço à comunidade, trabalhador, casa e família; as fases de vida ao longo da idade são crescimento (dos 0 aos 12-14 anos), exploração (dos 15 aos 25 anos), estabelecimento (dos 25 aos 45 anos), manutenção (dos 45 aos 65 anos) e declínio (a partir dos 65 anos) (Herr e Cramer, 1992, p. 213; McDaniels e Gysbers, 1992, pp.48-49; Super, 1968, p. 10; 1990, p. 212).

O termo padrão de carreira está muito próximo, quer no significado, quer no tempo, do conceito psicológico de fases de vida. O primeiro, refere-se à sequência de profissões na vida de um indivíduo, podendo ser analisada a partir dos principais períodos de trabalho que constituem uma carreira; o segundo conceito deriva da análise das histórias de vida em que os principais acontecimentos e preocupações se agrupam, e varia com o período da vida em que acontecem, justificando a classificação de sequência de fases características. Super formulou as fases a partir do trabalho de

Buehler (infância, adolescência, estado adulto e terceira idade), tendo sido igualmente influenciado pela classificação sociológica dos períodos da vida de Miller e Form (preparação para o trabalho, tentativa, início do trabalho, estabilidade, retirada/reforma) (Super, 1957, pp. 71-73), tal como aconteceu com a teoria dos determinantes da escolha profissional de Ginzberg e colegas, que distinguiram: o processo de desenvolvimento ao longo de um período de 10 anos; o processo largamente irreversível do compromisso entre interesses, capacidades, valores e oportunidades; e três períodos de escolha profissional – fantasia, tentativa, realista (Super, 1953, pp.185-186).

As tarefas de desenvolvimento principais da fase crescimento são preocupação com o futuro, aumento do controlo pessoal da própria vida, realização na escola e aquisição de atitudes e hábitos de trabalho competentes (Super et al., 1996, p.131). As profissões ou vocações não são um aspecto central da infância, começando as crianças desde cedo a adquirir a informação a partir do meio envolvente, e nos contactos com figuras-chave, as quais se podem tomar modelos. Nas experiências de aprendizagem satisfatórias, podem desenvolver-se os conceitos de autonomia e de auto-estima, e a fantasia e a curiosidade são tarefas que ajudam o desenvolvimento dos interesses (Super, 1992, p.42). [Na fase exploração, os indivíduos encontram tarefas de desenvolvimento como a cristalização, a especificação e a implementação da escolha profissional (Super et al., 1996, pp.132-133). A exploração é espontânea e contínua, havendo estímulos sociais no sentido de experimentar uma grande variedade de situações e actividades (Super, 1992, pp.42-43). Os jovens tomam consciência das capacidades e interesses e fazem as tentativas para os implementarem, subdividindo-se esta fase em tentativa, transição e experimentação (Herr e Cramer, 1992, p.213).] A fase estabelecimento envolve como tarefas de desenvolvimento de carreira a estabilização, a consolidação e a progressão (Super et al., 1996, p.133). Quando as tentativas de compromisso para estabilizar são bem sucedidas, é natural que se consiga consolidar as actividades e avançar nas tentativas; se não se conseguir, a frustração pode levar à estagnação ou à mudança (Super, 1992, pp.43-44). [Esta fase subdivide-se em compromisso, estabilização e avanço (Herr e Cramer, 1992, p.213).] Na fase de manutenção, os indivíduos podem decidir manter-se na mesma profissão ou organização ou então mudar de campo profissional e neste caso, terão que se reciclar. Esta fase inclui como tarefas de desenvolvimento a

segurança, a actualização e a inovação] (Super et al., 1996, p.134). Aqueles que conseguirem estabilizar, têm agora que conservar o seu lugar no mundo do trabalho, apesar da competição e das constantes mudanças. Podem continuar a tentar evoluir e a inovar ou, pelo contrário, podem estagnar e evitar as oportunidades de aprendizagem, ficando apenas a 'marcar passo' (Super, 1992, pp.44). [A fase declínio contém as tarefas de desacelerar, planejar a reforma e reforma (Super et al., 1996, pp.134). [Após determinada idade, as pessoas sentem-se física e mentalmente menos capazes, começando uma curva descendente, a qual poderá não ser forçosamente negativa. Sentindo esse declínio, começa-se a desacelerar as actividades, havendo menos envolvimento, mas havendo também maior selectividade e podendo esta fase representar uma oportunidade para explorar, escolher e voltar a estabelecer novas actividades e papéis de vida (Super, 1992, pp.44-45).]

As fases definidas por Super desenvolvem-se ao longo do curso de vida e cada uma é caracterizada pela importância especial de certas expectativas sociais. Por exemplo, durante a fase de exploração, espera-se que os jovens formulem escolhas profissionais e durante a fase de estabelecimento, que os adultos as implementem e construam um lugar para si no trabalho, na família e na comunidade. Se uma determinada tarefa for bem gerida, será mais fácil lidar com a seguinte (Super, 1976, p.22).

A exploração é um processo contínuo, envolvido em cada fase de vida e não fazendo apenas parte da adolescência, uma vez que também faz parte de situações novas, tais como a adaptação a um meio envolvente desconhecido (Super e Hall, 1978, p. 336), como podem ser os casos da integração num estabelecimento de ensino ou o regresso aos estudos superiores, exemplificados pela amostra do presente estudo.

[Na transição de uma fase para a seguinte ou sempre que há uma destabilização individual ocorrem pequenos mini-ciclos em que as fases se repetem e reciclam com múltiplas tentativas que envolvem novo crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, ligadas em séries dentro do maxi-ciclo (Super, 1990, p.206). As fases tendem a sobrepor-se e não se definem por limites exactos de idade, sendo muito flexíveis em função da situação e do indivíduo, tornando-se assim a noção de transição muito relevante no processo de desenvolvimento] (McDaniels e Gysbers, 1992, pp.50-51; Super, 1990, p.215; Super et al., 1996, pp.134-145).

Conforme já se constatou, o modelo arco-íris é um esquema para representar o desenvolvimento da carreira em termos temporais e de espaço. Super procurou juntar

o modelo das fases de vida e dos múltiplos papéis desempenhados para transmitir um retrato compreensivo dos determinantes e interações nas carreiras (Super, 1984, p.200; 1990, p.211). A primeira dimensão é longitudinal – o *life-span* ou ciclo de vida, com as diversas fases na sua sequência normal, mas não invariável, e com as suas idades aproximadas. A segunda dimensão é latitudinal – o *life-space* ou espaço de vida, com a constelação de posições ocupadas e papéis desempenhados (Super, 1990, pp.213-218; Super et al., 1996, pp.128-130).

A representação gráfica inicialmente proposta por Super foi revista de modo a integrar os diversos determinantes pessoais e situacionais (Super, 1980b, p.289). No espaço de vida foram identificados nove papéis principais, dos quais se destacam, conforme anteriormente referido, os de criança, estudante, trabalhador, casa e família, serviço à comunidade e tempos livres, os quais ocorrem em quatro teatros principais: casa, comunidade, escola e mercado de trabalho (Super, 1980b, pp.283-284).

O arco-íris da carreira (Gouws, 1995, p.24; 1980a, p.77; Super, 1980b, p.289; 1982, pp.97-98; 1984, p.201; 1990, p.212; 1992, p.37; 1994, p.65; Osborne, Brown, Niles e Miner, 1997, p.6; Super, Osborne, Walsh, Brown e Niles, 1992, p.74) retrata o desenvolvimento da carreira desde o nascimento até à morte, representando os arcos e os sombreados o tempo devotado à participação nos diferentes papéis de vida, assim como o grau de afecto investido no compromisso com essa actividade (Super, 1982, p.98; Super et al., 1992, p.74). A dimensão tempo focaliza-se na mudança e transição das pessoas, na forma como se preparam, envolvem e reflectem sobre os seus papéis de vida, especialmente no papel de trabalhador. Juntos, o ciclo de vida e o espaço de vida podem ser usados como coordenadas com as quais se projecta a trajectória da carreira dos indivíduos. Uma pessoa vive a intersecção destas duas dimensões e como elemento integrador existem ainda os auto-conceitos ou visão subjectiva dos indivíduos relativamente às suas capacidades e interesses (Super et al., 1996, pp.126-128).

Este modelo apresenta uma estrutura que considera os papéis como componentes da carreira, mas não tem em conta as avaliações relativas dos diferentes papéis que os indivíduos podem ter, pelo que mereceu uma revisão mais profunda, de modo a estudar-se a importância ou saliência de papéis ou actividades, essencialmente de trabalhador (Knasel, Super e Kidd, 1981, p.13). As três dimensões encontradas referem-se à participação, adesão e actividades para os cinco principais papéis de

vida, revelando que a importância relativa que os indivíduos atribuem aos papéis é um determinante do tempo e energia que lhes é devotado (Nevill e Super, 1986a, p.1)

O modelo da saliência de papéis e actividades é um triângulo equilátero com base em três componentes básicos da importância de um papel: compromisso (aspecto afectivo e emocional), participação (aspecto comportamental, tempo e energia investidos) e conhecimento (aspecto cognitivo, incluindo informação e compreensão), os quais são relativamente independentes uns dos outros (Ferreira Marques, 1998, p.399; Knasel et al., 1981, p.13; Super et al., 1992, p.75).

Os papéis moldam as pessoas e as pessoas moldam os papéis em graus variados, tal como algumas pessoas os escolhem e outras são moldadas neles. Ocupar determinada profissão significa que se assume um papel, se espera desempenhar certas funções e actuar de determinadas formas (Super, 1976, p.25).

Resumidamente, de acordo com este modelo, a carreira é definida como uma combinação de papéis desempenhados por uma pessoa durante toda a sua vida, numa constelação de papéis variados que interagem (Gouws, 1995; p.23; Super, 1980b, pp.282-284).

Conforme referido em Rafael et al., (1995, p.435), a interacção do indivíduo com o mundo, a experiência, o desempenho dos papéis e o conhecimento de si próprio e dos outros, vai influenciar os auto-conceitos, permitindo alterar os pensamentos e sentimentos, num processo constante de ajustamento ao meio envolvente.

Este modelo do desenvolvimento da carreira foi evoluindo ao longo dos anos através de reflexão conceptual, investigação empírica e *feed-back* dos estudos realizados (Super et al., 1996, p.121). Actualmente, é considerado um modelo muito útil para compreender o desenvolvimento da carreira dos indivíduos, sendo ainda essenciais as noções de maturidade vocacional, auto-conceitos, arco-íris, saliência de papéis e determinantes da carreira (Ferreira Marques, 1997, pp.379-380).

1.2.2 Maturidade vocacional e adaptabilidade na carreira

Um importante conceito na formulação do desenvolvimento da carreira é o de maturidade ou de adaptabilidade na carreira, que não representa algo que já se alcançou, mas sim um objectivo relativo onde se está em determinada altura

(McDaniels e Gysbers, 1992, p.48). Esta definição ajuda a promover a noção de ciclo de vida, de forma diferente de um padrão irreversível e estático da carreira.

A maturidade vocacional foi definida para o comportamento de um indivíduo comparado com o dos outros que lidam com as mesmas tarefas (Super, 1968, p.12), sendo considerada uma variável psicológica multifactorial, não se tratando de um factor simples, mas antes composto (Super, 1973a, p.79).

Super referiu-se à maturidade vocacional normativamente, em termos de congruência entre o comportamento individual e o comportamento esperado para a idade – quanto mais próxima a correspondência, maior a maturidade do indivíduo (Osipow, 1983, pp.156-157). O conceito pode ser definido como a aptidão para lidar com tarefas vocacionais ou de desenvolvimento da carreira com que os indivíduos se confrontam para produzirem os resultados desejados na fase de vida em que estão. Diz respeito a um construto que implica proactividade, já que consiste em comportamentos e atitudes manifestos no presente, quando se está face a tarefas que é provável vir a encontrar no futuro (Super, 1977, p.294).

A maturidade na carreira pode ser entendida como a preparação afectiva e cognitiva do indivíduo para lidar com as tarefas de desenvolvimento, em função do seu desenvolvimento social e biológico e das expectativas sociais relativamente a essa mesma fase da vida (Herr e Cramer, 1992, p.212; Super, 1990, p.213). O modelo foi inicialmente definido para adolescentes (Super, 1955, citado em Super e Kidd, 1979, p.255), mas se forem considerados os adultos, encontram-se os mesmos factores ou dimensões, sendo apenas diferente o tipo de informações necessárias ou as tarefas a serem exploradas. Embora o conteúdo das decisões seja diferente, os princípios da tomada de decisão são os mesmos em qualquer idade e em qualquer fase de desenvolvimento (Herr e Cramer, 1992, p.214).

As várias dimensões da maturidade vocacional revelam diferentes ritmos de evolução, desenvolvendo-se irregularmente em função da idade e do nível de escolaridade (Pinto, Afonso, Teixeira e Ferreira, 1995, pp.428-429). Por conseguinte, a definição operacional de maturidade vocacional difere nos adolescentes e adultos pela universalidade da consciência e informação necessária na adolescência, comparada com a particularidade requerida nos adultos. Os adolescentes devem saber as opções disponíveis, estar atentos a uma grande variedade de escolhas e ser estimulados para adquirir diversas experiências; os adultos descobrem que muitas opções lhes estão

vedadas ou apenas lhes são proporcionadas pelas experiências anteriores (Super, 1977, pp.296-297; Super e Kidd, 1979, p.262; Super e Knasel, 1981, p.196).

Como já foi afirmado, as tarefas vocacionais mudam com a idade cronológica, com as experiências, as condições físicas e mentais, com as mudanças sociais e económicas, pelo que os indivíduos têm tarefas de desenvolvimento de carreira ao longo de toda a sua vida, sendo necessário estar preparado (Herr, 1996, p. 20; Super e Kidd, 1979, p. 255). Um ponto de preocupação há muito presente nas descrições da carreira é o grau de maturidade requerido para fazer escolhas. ^{sendo dependido a ideia de} McDaniels, já em 1968, defendia que os jovens não são demasiado novos para escolher, estando sim, mal preparados para fazerem escolhas (Herr e Cramer, 1992, p.235).

Para além de terem referido inúmeros modelos gerais e estudos sobre a maturidade pessoal e vocacional, Super e Kidd (1979) fundamentaram bem a necessidade de reconhecimento do conceito nos adultos, incorporando as mesmas dimensões do modelo para adolescentes, visto serem tomadas decisões que requerem preparação e comportamentos adequados, em qualquer fase da vida.

Usar o conceito de maturidade para descrever as diferenças individuais nas atitudes e competências dos adultos não será muito correcto, pois a maturação em si própria implica a presença de um padrão ontogenético de crescimento, ainda que dependente e modificável pelos aspectos e pressões do meio envolvente (Super e Knasel, 1981, pp.196-197). O termo alternativo, que representa uma nova abordagem para descrever os factores psicológicos no desenvolvimento do adulto, é a adaptabilidade, e permite ver o indivíduo como tendo um comportamento proactivo e não meramente reactivo. Este novo conceito confere ao indivíduo a responsabilidade de agir num meio envolvente dinâmico, em tempos de mudança social e económica, dando maior importância às atitudes e competências dos indivíduos, do que seria permitido ao de maturidade, mais abstracto e hipotético (Super e Knasel, 1981, pp.198-199).

O construto de maturidade vocacional recebeu uma considerável atenção teórica, com estudos conceptuais e investigações práticas (Super e Kidd, 1979), tendo sido definido de diversos modos e sob variadas formas (Levinson, Ohler, Caswell e Kiewra, 1998, p.475). Foi o próprio Super que propôs uma mudança de terminologia para adaptabilidade na carreira, por a considerar mais conveniente para referir atitudes, conhecimentos e competências relacionadas com a carreira, em diversas fases da

vida e pontos de transição no desenvolvimento de carreira dos adultos (Super e Thompson, 1984, citados em Patton e Lokan, 2001, p.43).

O modelo de maturidade ou adaptabilidade na carreira é essencial para representar a carreira dos indivíduos, uma vez que integra conceitos referentes a um processo existente desde o nascimento até à morte, eventualmente com vários picos, sendo o termo maturidade mais usado para adolescentes e jovens adultos; o conceito de adaptabilidade aplica-se para adultos, apontando para a aptidão para lidar com tarefas de desenvolvimento e adaptação, reconhecendo que a capacidade para tal, não é necessariamente contínua (Super et al., 1992, p.75).

Os factores ou dimensões básicas do modelo de maturidade vocacional na carreira são: planeamento pessoal (autonomia, perspectiva temporal, auto-estima), exploração (curiosidade, utilização de recursos, participação), informação sobre o mundo do trabalho, tomada de decisão, e orientação para a realidade (conhecimento de si próprio, realismo na auto-avaliação e do meio, consistência das preferências, cristalização do auto-conceito) (Herr e Cramer, 1992, p.213; Pinto et al., 1995, p.428; Super, 1977, pp.296-297; 1983a, pp.125-127). Do mesmo modo, a adaptabilidade na carreira envolve ter uma atitude de preparação para lidar com as fases e tarefas de carreira, obter informação sobre as oportunidades educacionais e profissionais existentes, explorar o mundo do trabalho, saber como tomar boas decisões de carreira, e estar apto a fazer julgamentos realistas sobre a própria profissão e outras que poderiam ser apropriadas (Niles, 2001, p.133). Para Super, esta dimensão do desenvolvimento de carreira implica ter atitudes de planeamento face ao futuro, ou seja, a consciência de que as escolhas vocacionais devem ser feitas e preparadas previamente. Os indivíduos estarão aptos a fazerem escolhas de carreira importantes, quando a tomada de decisão é suportada por um adequado fundo de informação e baseada na exploração; com esse nível de maturidade ou adaptabilidade, os indivíduos conseguirão discutir o significado do conteúdo das suas escolhas (Savickas, 2001, pp.52-53).

As dimensões da maturidade ou adaptabilidade de carreira são muito importantes para o uso efectivo dos dados de avaliação das aptidões e interesses. Se alguém sabe pouco sobre o mundo do trabalho, os testes habitualmente aplicados podem levar a escolhas enganadoras, uma vez que os métodos das teorias traço-factor são algo inapropriados em termos de falta de capacidade de planeamento e de informação

sobre carreiras e profissões (Niles, 2001, p.133; Super, 1957, pp.165-167; 1983b, p.557; Super et al., 1996, p.150), sendo necessário encontrar um modelo completo de avaliação e aconselhamento baseado em construtos adequados.

1.2.3 O modelo dos determinantes de carreira

A investigação pode levar ao aperfeiçoamento dos modelos teóricos, estando esse facto efectivamente bem presente na evolução da teoria do desenvolvimento de carreira, ao longo dos anos (Super, 1983a, p.124).

Para Super, a constelação em si mesma dos vários papéis constitui a carreira, a combinação simultânea dos papéis de vida constitui o estilo de vida, a sua combinação sequencial estrutura o espaço de vida e constitui o ciclo de vida, e a estrutura total é o padrão de carreira (Herr e Cramer, 1992, p.215; Super, 1980b, pp.284-288).

O arco-íris da carreira foi redefinido para se tornar num modelo de maturidade e planeamento da mudança nos vários papéis que os indivíduos desempenham ao longo do ciclo de vida e que estruturam o espaço de vida, continuamente influenciados por determinantes biológicos, psicológicos e socio-económicos. O resultado foi o modelo do arco normando, designado para transmitir a natureza desenvolvimentista e unificada da carreira, salientando diversos segmentos e tornando mais clara a sua origem (Herr e Cramer, 1992, pp.216-217).

Super salientou uma multiplicidade de determinantes, devendo atender-se a todos para compreender a abordagem multivariada das escolhas vocacionais. Assim, a carreira lida com diversas variáveis, não sendo estática a natureza dos determinantes da escolha, ajustamento e desenvolvimento (Super, 1973a, p.84). Os pontos de decisão na carreira reflectem uma variedade de determinantes pessoais e situacionais (Ferreira Marques, 1998, p.401). A sua forma consiste na constituição genética dos indivíduos modificada pelas suas experiências, pelo meio envolvente, condições geográficas, históricas, sociais e económicas (Super, 1980b, pp.294-295). Deste modo, as pessoas desenvolvem a sua carreira quer devido a determinantes pessoais, quer situacionais, sendo cada um destes tipos de determinantes, mais do que uma simples lista de factores aditivos, um complexo de variáveis que interagem entre si (Super, 1980a, p.71).

Os determinantes respeitam às características e influências que determinam a carreira de um indivíduo e a combinação dessas categorias e listas de variáveis pessoais e situacionais, permitiu obter um modelo compreensivo do desenvolvimento de carreira, num novo modelo gráfico (Herr e Cramer, 1992, pp. 218-219; McDaniels e Gysbers, 1992, pp.43-44; Osborne et al., 1997, p.5; Super, 1980b, pp.295-296; 1990, p.200; 1992, pp.38-39; 1994, p.66; 1995a, pp.56-58; Super et al., 1992, p.75).

Este modelo procura conciliar as teorias da carreira que abordam a interacção pessoa-meio envolvente, representando graficamente através do arco normando, os determinantes da escolha, do sucesso e da satisfação na carreira, pela coluna do indivíduo, com os seus traços, e pela coluna da sociedade, com as suas instituições. Considera, igualmente, as pressões internas e externas que levam os indivíduos à tomada de decisão, quer sejam pessoais, familiares, sociais, políticas ou económicas (McDaniels e Gysbers, 1992, pp.43-44; Super et al., 1992, p.75).

O arco-íris da carreira proporciona a síntese das diversas teorias da carreira, mas não de uma forma totalmente completa, daí a proposta deste novo modelo, procurando evidenciar a complexidade dos numerosos contributos para o desenvolvimento da carreira. O arco normando possui uma natureza sintética e, segundo as palavras de Super, descreve o mesmo que o arco-íris, mas fá-lo de modo diferente, ou seja, «é a mesma história contada de outra maneira» (Herr e Cramer, 1992, pp.217-218; Super, 1990, pp.199-201).

Qualquer dos modelos referidos permite compreender os vectores que guiam o desempenho das pessoas no seu espaço de vida, sendo o arco normando uma extensão das ideias contidas no modelo do arco-íris da carreira. Contudo, a diversidade de fontes apresentada no modelo do arco normando é mais rica, englobando as diversas influências para o desenvolvimento de carreira e envolvendo as próprias pessoas, uma vez que são elas que influenciam o curso de acção (Bingham, 2001, p.24).

Os factores indicados em cada coluna do arco normando são dinâmicos, no aspecto em que interagem entre si e uns com os outros (McDaniels e Gysbers, 1992, p.43). À esquerda situa-se uma coluna das características psicológicas, em que assentam as necessidades e a inteligência, os valores e as aptidões, os interesses e as aptidões especiais, a personalidade, concentrando-se no topo dessa coluna a realização resultante do uso desses recursos pessoais. À direita encontra-se uma coluna da

sociedade, com os recursos económicos e a comunidade, a sociedade, a escola e a família, o mercado de trabalho, os pares e a política social, que resultam nas práticas de emprego existentes (Super, 1990, pp.199-202). As duas colunas de determinantes interagem de modo a estruturar a carreira, havendo uma interacção permanente que permite a integração de cada um dos aspectos individuais e da sociedade. As fundações são biológicas e geográficas, representando o arco a carreira propriamente dita, contendo as fases de desenvolvimento, nas quais os indivíduos se confrontam com tarefas de desenvolvimento que surgem de acordo com a idade cronológica e as expectativas sociais. Durante estas fases, o indivíduo ocupa certas posições e desenvolve conceitos de si próprios a partir desses papéis de vida (Super, 1990, p.213).

A pedra-chave do arco, ou seja, a sua componente principal é a pessoa, a qual, através da tomada de decisão, reflecte a união das forças pessoais e sociais, organizadas em termos de auto-conceitos e papéis na sociedade (Bingham, 2001, p.24; Ferreira Marques, 2001, p.16; Herr e Cramer, 1992, pp.218-219; Super, 1990, p.203; 1994, p.67). Estas forças são ponderadas e utilizadas nas decisões de carreira, mas todos os segmentos sobrepostos desta teoria complexa não são suficientes para se manterem erguidos, sendo necessário o cimento que segura todas as pedras e que corresponde à teoria da aprendizagem. A aprendizagem e os auto-conceitos daí decorrentes são as variáveis que explicam a relação entre os segmentos do arco normando (Herr e Cramer, 1992, pp.218-219; Super, 1990, p.204).

Seja qual for o modelo adoptado, os construtos das teorias da carreira precisam sempre de ser clara e pragmaticamente definidos, para possibilitar a sua aplicação aos casos seguidos pelos conselheiros (Subich e Taylor, 1994, pp.173-174).

1.3 Implicações para o aconselhamento de carreira

Existem dificuldades em estabelecer conexões claras entre a teoria e a prática, designadamente nos procedimentos operacionais para usar nas intervenções de carreira (Osipow, 1996, pp.403-404). A teoria e a prática devem interagir no aconselhamento de carreira, de modo a identificar, compreender e responder às necessidades dos clientes (Gysbers, Heppner e Johnston, 2002, p.20).

Segundo Montross e Shinkman (1981), o aconselhamento de carreira deve ter como objectivo ajudar os clientes a compreenderem as várias fases da vida e a lidar com as tarefas de desenvolvimento correspondentes, familiarizá-los com os efeitos dos determinantes económicos, sociológicos e psicológicos nas suas carreiras, proporcionar-lhes uma perspectiva dos vários papéis de vida e dos diversos teatros em que são desempenhados e ensiná-los a desenvolver competências para usar eficazmente os métodos de tomada de decisão.

Uma das principais tarefas dos conselheiros de carreira é obter informação respeitante aos clientes, desenvolver hipóteses e seleccionar as intervenções apropriadas, para os preparar para resolverem os problemas e atingirem os objectivos (Gysbers et al., 2002, pp.7-8). Como há diferentes tipos de problemas e objectivos na carreira, a informação proporcionada deve ser ajustada às necessidades existentes, bem como as respectivas fontes adoptadas (Gysbers et al., 2002, pp.337-341).

Os modelos teóricos podem aplicar-se de várias formas à prática do aconselhamento, apesar de não serem totalmente abrangentes em relação à multiplicidade de situações que podem ser colocados. Seguem-se alguns tipos possíveis de intervenções de carreira, de acordo com a abordagem dos autores estudados.

1.3.1 Intervenções no desenvolvimento de carreira

No início do século XX, a prática do aconselhamento de carreira tinha como objectivo estabelecer a correspondência entre as características dos indivíduos e as exigências de determinada actividade, acontecendo num único momento da vida de cada indivíduo, na preparação da entrada no mundo do trabalho (Ferreira Marques, 1993, p.68).

Nos anos 50/60 começou-se a assistir a uma importante renovação no domínio do aconselhamento, quer no plano teórico, quer na prática, passando-se a encarar o indivíduo a percorrer uma série de fases ao longo da vida. Assim, o aconselhamento passou a ser considerado como o processo de ajuda ao indivíduo para desenvolver e aceitar uma descrição integrada e adequada de si mesmo e dos seus papéis de vida, para testar e converter esses conceitos face à realidade, a partir de escolhas que implementem os auto-conceitos e o levem à satisfação de si próprio, em benefício da

sociedade (Ferreira Marques, 1993, pp.69-70; Super, 1957, p.197; Super et al., 1996, pp.157-158). Assistiu-se, deste modo, a um afastamento dos modelos iniciais, tornando-se o objectivo das intervenções em auto-orientação para o desenvolvimento da carreira. Os indivíduos são apoiados, mas são eles que decidem e levam a cabo as suas escolhas, partilhando responsabilidades com o conselheiro na própria interpretação dos resultados inventariados durante o processo de aconselhamento (Ferreira Marques, 1993, p.70).

Qualquer metodologia no aconselhamento de carreira tende a ser primeiramente orientada para o diagnóstico do problema, através da sua identificação, da recolha e interpretação dos dados; em seguida, o processo de intervenção destina-se a compreender e clarificar o cliente, pela transmissão de informação e técnicas de aquisição de competências de tomada de decisão com vista à resolução do problema; finalmente, o resultado da experiência de aconselhamento aponta para uma série de objectivos definidos para compreender as motivações e sentimentos do cliente, revistos e avaliados conjuntamente com o conselheiro (Crites, 1981, pp.143-166; Walsh, 1990, pp.268-275).

Krumboltz e Baker propuseram uma metodologia com uma série de passos, a fim de ajudarem as pessoas na situação de tomada de decisão na carreira: definir os problemas e os objectivos dos clientes; chegar a um acordo mútuo em como atingir certos objectivos; reunir informações sobre as alternativas e gerar soluções para os problemas; examinar as consequências das alternativas; reavaliar objectivos, alternativas e consequências; tomar a decisão ou tentar seleccionar uma alternativa contingente para novos desenvolvimentos e oportunidades; generalizar o processo de tomada de decisão para novos problemas (Fredrickson, 1982, p.38; Osipow, 1983, p.149). Uma outra metodologia de intervenção possível é apresentada através da sigla DECIDES, relativa a sete fases: (D)Definir o problema; (E)Estabelecer um plano de acção; (C)Clarificar valores; (I)Identificar alternativas; (D)Descobrir resultados prováveis; (E)Eliminar alternativas; e (S)Identificar as acções. Ou seja, quando se chega ao aconselhamento, o problema precisa de ser definido de forma clara e atempada quer para o cliente, quer para o conselheiro, uma vez que nem sempre os objectivos são específicos, sendo por isso importante a redefinição do problema questionando as crenças do cliente. Em seguida, deverá descrever-se o próprio processo de decisão, com um plano de acções a tomar em cada passo e quais as

datas envolvidas, para que o processo de tomada de decisão termine com sucesso a partir desse guia sistemático de acções a completar. Haverá que clarificar os valores, dentro e fora das sessões de aconselhamento, definindo as generalizações erradas e comparando-as com as experiências de trabalho. Para identificar as alternativas apropriadas, o conselheiro e o cliente necessitam de avaliar as generalizações e partir para factos relevantes; muitas das tarefas que envolvem a descoberta dos resultados prováveis lidam com as generalizações, devendo o conselheiro explorar as emoções do cliente e ver em que medida os seus conteúdos são ou não precisos. Depois de desenvolvida uma lista de alternativas profissionais, as mesmas podem ser comparadas, de modo a eliminar as menos adequadas, podendo ser necessário explorar as possibilidades mais em detalhe. Finalmente, quando uma escolha for feita, o cliente pode dar-lhe continuidade e iniciar diversas acções que levem ao objectivo profissional, ainda que alguns indivíduos possam ter dificuldade neste processo pela falta de capacidade para alcançar certos objectivos de carreira. (Sharf, 1992, pp.286-296).

A meta da orientação e aconselhamento de carreira deverá facilitar a aprendizagem de competências, interesses, crenças, valores, hábitos de trabalho e características de personalidade que permitam a cada indivíduo criar uma vida satisfatória num meio envolvente em mudança permanente. A tarefa do conselheiro deverá ser a promoção da aprendizagem do cliente, através de uma relação de educador, formador ou mentor e não apenas como identificador da 'combinação perfeita' como defendiam as teorias traço-factor. Os diversos instrumentos de avaliação sintetizam parte do que as pessoas aprenderam ao longo das suas experiências, devendo os resultados dos testes ser utilizados para fazer inferências sobre como se pode processar a conciliação com as profissões, mas essencialmente para ajudar a adquirir novas aprendizagens, servindo de base para o conselheiro e o cliente identificarem conjuntamente as preferências, competências e crenças aprendidas e para sugerir aspectos adicionais que se possam vir a aprender no futuro (Krumboltz, 1996, p.61).

Na sociedade moderna, os conselheiros de carreira devem estar preparados para ajudar as pessoas, as quais lidam com aspectos fundamentais quando fazem escolhas de carreira, necessitando de expandir as suas capacidades e interesses. As decisões não devem basear-se apenas sobre as características existentes, mas sim preparar os

indivíduos para tarefas num meio de trabalho em mudança, uma vez que as profissões não permanecem estáveis. As pessoas devem ser encorajadas a iniciar as acções, não devendo ser-lhes efectuado meramente um diagnóstico; e os conselheiros necessitam de lidar com todo o tipo de problemas de carreira e não apenas com a integração profissional (Krumboltz, 1996, pp.56-59; Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.250-252). Deste modo, a actual acção dos conselheiros de carreira reveste-se de um elevado tipo de exigências, tais como o uso de instrumentos de avaliação para estimular novas aprendizagens, intervenções mais educativas, utilização dos resultados de aprendizagem como critérios de sucesso, e integração do aconselhamento pessoal e do aconselhamento de carreira (Krumboltz, 1996, pp.74-75).

A variedade de problemas com que os conselheiros de carreira se deparam, requer assim uma larga série de intervenções, envolvendo-os em domínios e preocupações que tornam o aconselhamento de carreira a forma de aconselhamento mais complexa, importante e fascinante, não podendo de modo algum ser representada como um processo simplista. O conselheiro desta área deverá possuir todas as competências dos outros conselheiros, para além do conhecimento das tendências de emprego, métodos de preparação para diversos papéis no trabalho, técnicas de avaliação da carreira e metodologias para mudar comportamentos, emoções e cognições relacionados com o trabalho (Krumboltz, 1996, pp.59-60).

Convém que o aconselhamento adopte alguma sensibilidade cultural, uma vez que as experiências de aprendizagem específicas podem ser totalmente diferentes para pessoas de diferentes culturas, sendo também diferentes os métodos preferidos e devendo a linguagem ser adequada aos costumes de cada grupo cultural. Os conselheiros devem estar sensibilizados para as necessidades individuais, aspecto este fundamental para o sucesso do aconselhamento (Krumboltz, 1996, pp.73-74).

Também é necessário ir para além do desenvolvimento da carreira, dando uma ênfase mais ampla e promovendo o desenvolvimento global dos indivíduos, considerando-os como pessoas inteiras na relação do seu trabalho com as suas vidas. Não é possível separar o estudo da carreira nas múltiplas trajectórias que interagem no desenvolvimento e na textura das nossas vidas ao longo de todo o ciclo de vida (Krumboltz, 1993, p.148). Assim, o aconselhamento pode ser assegurado pelo aumento gradual de exposição a tarefas de exploração de carreira, envolvendo-se o conselheiro nas preocupações emocionais do cliente, dando um cunho mais pessoal à

intervenção. É essencial considerar ainda os três passos clássicos propostos por Parsons em 1909 (Herr e Cramer, 1996, p.10), devendo um conselheiro de carreira medir as qualidades humanas, obter e transmitir informações sobre as profissões e o mercado de trabalho e conseguir realizar uma combinação entre ambas as vertentes. Mas essa actuação não é suficiente, uma vez que, para além da combinação dos indivíduos com o meio envolvente, há que compreender os seus sentimentos e receios, as suas aspirações e todas as questões que os rodeiam. Os conselheiros devem estimular e motivar os seus clientes, desenhando e agendando uma sequência de passos de novas aprendizagens, recompensando e modificando sempre que necessário essas mesmas experiências, num *continuum*, até se verificar a autonomia do indivíduo para resolver os seus problemas e tomar as suas decisões ao longo da carreira (Krumboltz, 1993, pp.146-148).

Questões referentes ao aconselhamento vocacional e pessoal, em que medida se aproximam ou são diferentes, foram colocadas por Super (1957, p.177) que falava no facto de ser artificial a distinção entre ambos os tipos de aconselhamento, uma vez que quando se aconselha uma pessoa sobre um problema de escolha ou ajustamento na carreira, se está a actuar sobre o ponto de vista vocacional e pessoal (Super, 1988, p.356). As pessoas têm sentimentos e atitudes que respeitam a todos os aspectos das suas vidas, quer em relação a factos, quer a emoções, por isso o aconselhamento pessoal deve entrar no aconselhamento de carreira (Super, 1988, pp.353-355). Deste modo, a natureza do aconselhamento da carreira engloba dois campos que não são uma dicotomia, mas antes fazem parte dos extremos de um processo contínuo: o situacional, que foca diferentes tipos de situações importantes e o pessoal, que foca o indivíduo (Herr e Cramer, 1996, p.30; Super, 1993, p.135).

Bingham (1986) formula como objectivos possíveis das intervenções, o conhecimento de si (designadamente na clarificação dos seus valores), o conhecimento das oportunidades, a aprendizagem da tomada de decisão (em que se decide o que é necessário aprender e como preparar novas experiências) e a aprendizagem da transição (pp.63-64). Este autor defende a integração das diversas experiências de aprendizagem formais e informais para conseguir o máximo de aprendizagem e a singularidade de cada pessoa na determinação do significado próprio de cada experiência, das percepções da realidade e do comportamento de

resposta ao meio, havendo uma interacção permanente entre as forças pessoais e situacionais (pp.60-61).

Também é importante que as competências, os interesses e os valores do conselheiro sejam adequados aos do cliente, sendo imprescindível haver um compromisso para atingir os objectivos definidos mutuamente. Não se poderão aplicar as técnicas cegamente, tendo que se adequar o 'estilo' de actuação ao 'tipo' de cliente em causa – aqui fica a ênfase de que uma técnica ou método de aconselhamento é insuficiente para todos os problemas (Sharf, 1992, pp.298-299).

O novo quadro teórico do desenvolvimento da carreira leva-nos a reflectir sobre o tipo de necessidades do aconselhamento, não devendo ser definidos cenários futuros demasiado negativos, nem demasiado optimistas. Krumboltz (1998) prefere uma visão positiva, defendendo que os conselheiros podem desenvolver acções para produzir 'melhores' resultados, ou seja, que o objectivo do aconselhamento de carreira é ajudar as pessoas a criarem vidas satisfatórias para si próprias. Assim sendo, os conselheiros devem defender a sabedoria da indecisão e da abertura de espírito e não a capacidade de decisão, assumindo um papel alargado para lidarem com as várias preocupações dos clientes e ensinando-os a criarem potenciais benefícios a partir dos acontecimentos de mudança. Deste modo, acontecimentos não planeados devem ser vistos como inevitáveis e desejáveis na carreira de todas as pessoas, buscando a aprendizagem constante e a satisfação na vida (pp.560-563).

Esta abordagem faz exigir uma revisão radical dos critérios habitualmente usados para medir o sucesso do aconselhamento de carreira. Não se pode afirmar que a indecisão é causa ou resultado de insatisfação na carreira, uma vez que manter a 'abertura mental' é uma virtude defendida no aconselhamento de carreira. À luz desse modelo, a indecisão é considerada uma qualidade necessária e desejável para motivar as actividades de aprendizagem, sendo compreensível que as pessoas sejam indecisas, dado o grande número de escolhas e a imprevisibilidade do futuro. Igualmente, defende-se que a criatividade é preferível à congruência, sendo de estimular a expansão das actividades, a diversificação dos interesses, a expressão das competências, a análise das crenças fundamentais e a flexibilidade no desempenho de uma larga variedade de tarefas, havendo que explorar e fazer tentativas sem ter medo de fracassar no processo (Krumboltz, 1996, pp.72-73; Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.262-263).

As decisões de carreira são cruciais para a felicidade humana, uma vez que a carreira afecta o modo como cada indivíduo passa a maioria dos dias. De facto, os problemas usualmente categorizados como problemas de carreira e que surgem sob diversos formatos, dimensões e variedades, podem envolver fortes emoções, sendo por vezes o planeamento de carreira adiado até ao último momento. Por isso, em certos indivíduos, há uma certa fobia em abordar o assunto, dada a grande ansiedade associada às decisões de carreira. Se um jovem acreditar que tem que decidir em dado momento e de forma definitiva o modo como vai passar o resto da sua vida, essa decisão pode ser muito penosa e ter consequências graves, havendo três cursos de acção possíveis: evitar a situação durante o máximo período de tempo possível, tomar uma decisão rápida (qualquer que seja), ou confrontar o medo directamente, reformulando o problema e começando a investigar alternativas (Krumboltz, 1993, p.145).

A origem da zeteofobia (ansiedade associada à exploração e tomada de decisão na carreira) pode estar nas conotações negativas do termo indeciso, na pressão social para serem tomadas decisões ou para se escolherem profissões consideradas prestigiantes, quer essas escolhas sejam fundamentadas ou não, e na ausência de mecanismos legítimos na nossa sociedade para ensinar competências de tomada de decisão (Krumboltz, 1992a, p.243). Estar atento às alternativas, considerar diversas opções e não ser hermético são comportamentos reveladores de uma adequada estratégia de tomada de decisão na carreira (Krumboltz, 1992a, pp.240-241).

Ainda reflectindo sobre a ansiedade associada à exploração e tomada de decisão na carreira, a questão da relação entre a indecisão e a insatisfação profissional aponta para uma questão circular, não se sabendo se há ou não uma relação directa. Contudo, é verdade que a indecisão pode causar problemas, mas parece uma atitude positiva que permite abrir horizontes. Não se deve estar sujeito a pressões para se tomar uma decisão da qual poderá surgir o arrependimento, podendo tirar-se partido de toda e qualquer experiência e não se devendo lamentar os caminhos percorridos ou as escolhas efectuadas.

Dadas as pressões sociais existentes, é natural que as pessoas indecisas se sintam menos felizes e que quem decida rapidamente possa ter experiências mais positivas. Quem adopta a filosofia de não fixar objectivos, pode ficar bastante sujeito a riscos e a viver permanentemente insatisfeito, sem qualquer sensação de realização.

Porém, cada caso é um caso e não deve haver receitas únicas ou avaliar as situações de modo estanque (Krumboltz, 1992a).

As carreiras são influenciadas pelas decisões tomadas pelos indivíduos e também pelas forças sociais, num processo causal ao longo da vida, desde a infância até aos anos após a reforma. A indecisão surge como resultado natural de não se ter tido ainda certas experiências de aprendizagem e o aconselhamento deve constar de um processo de abertura a novas actividades exploratórias de carreira. O conselheiro deve ajudar os clientes a aprenderem competências de tomada de decisão, desenvolvendo uma sequência apropriada de experiências de aprendizagem e avaliando as respectivas consequências pessoais (Krumboltz, 1981, pp.65-66).

A escolha de carreira pode ser essencialmente racional se a pessoa envolvida souber como seleccionar e obter a informação apropriada e depois ter capacidade para a aplicar no processo de tomada de decisão. Contudo, todas as escolhas têm elementos de incerteza, pelo que as pessoas necessitam de ser ajudadas a desenvolver a consciência de que têm de tomar decisões e qual o momento certo para tal (Herr e Cramer, 1996, p.255).

A dicotomia referida por Savickas (1995) entre a perspectiva objectiva e subjectiva das escolhas vocacionais dos clientes pode ser usada para analisar algumas limitações da prática de aconselhamento. Ver a carreira de forma análoga a uma história permite desenvolver métodos inovadores para o aconselhamento da carreira (p.512). Uma técnica interessante poderá ser a análise da história do cliente, interpretando-a como se fosse um texto e tentando enquadrar os padrões de carreira expressos pelos temas de vida encontrando as competências necessárias para desempenhar os vários 'episódios da vida' (p.517). Os modelos desenvolvimentistas mantêm este nível de preocupações e tentam dar-lhes respostas, nesta conjuntura tão mutável e desafiadora, quer para clientes, quer para conselheiros, em que é necessário manter uma constante evolução.

Krumboltz propôs uma nova teoria para integrar na prática de aconselhamento da carreira, tendo sugerido o uso de instrumentos de avaliação para estimular novas aprendizagens e analisar os resultados dessas mesmas aprendizagens. Ajudar os clientes a criarem vidas mais satisfatórias é um objectivo geral partilhado por muitos conselheiros, podendo o próprio aconselhamento de carreira ser concebido como uma

experiência de aprendizagem que engloba aspectos cognitivos, emotivos e comportamentais (Walsh e Savickas, 1996, p.424).

Porque as pessoas em diferentes fases de desenvolvimento podem precisar de aconselhamento de diferentes maneiras e porque as pessoas na mesma fase mas com diferentes graus de maturidade também precisam de diferentes maneiras de aconselhamento, é importante aprender como usar as fases de vida e as respectivas tarefas de desenvolvimento para fazer diagnósticos e seleccionar estratégias de intervenção apropriadas (Gysbers et al., 2002, p.26; McDaniels e Gysbers, 1992, p.51).

1.3.2 O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira

Globalmente, a área de avaliação da carreira tem importantes implicações para o aconselhamento e permite compreender e expandir o processo de escolha e ajustamento na carreira (Betz, 1992, p.475).

Super apresentou um modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC), demonstrando que o modelo clássico devia ser modificado, de modo a considerar a fase de desenvolvimento atingida pelos indivíduos e o grau de capacidade para tomar decisões em função da sua maturidade vocacional (Super, 1983a, pp.127-128). O modelo integra os conceitos da sua teoria do desenvolvimento da carreira e faz uso de instrumentos de avaliação para relacionar as variáveis clássicas que moderam a escolha da carreira, tais como aptidões, interesses e valores, com dimensões mais inovadoras como a saliência dos papéis, a maturidade ou adaptabilidade de carreira, os auto-conceitos e temas de vida, sendo importante focar a sua inclusão no processo de avaliação e aconselhamento de carreira (Herr, 1996, p.21; Niles, 2001, p.133; Super et al., 1992, p.75; Super et al., 1996, p.151).

Segundo este modelo de avaliação e aconselhamento, averigua-se o conhecimento dos indivíduos relativamente às carreiras profissionais, à estrutura e ao funcionamento do mundo do trabalho, aos princípios, processos e dados da tomada de decisão na carreira; identificam-se as preocupações de carreira e as tarefas de desenvolvimento com que os indivíduos se confrontam, assim como os valores colocados e desejados nos vários papéis que constituem a carreira e são essenciais para a auto-realização; avalia-se o nível de maturidade vocacional, examinando as atitudes de planeamento; estima-se a possibilidade de mudança nos indivíduos ao longo dos anos futuros,

tomando-se em conta as transições previstas (Niles e Usher, 1993, p.61; Rafael, 1997, p.61; Super et al., 1992, p.75).

Já foi referido que Super formulou uma teoria bastante influente, na qual considera a carreira como um processo de desenvolvimento gradual, contrariamente à visão tradicional estática, tendo delineado as fases e influências mais importantes, tendo conduzido diversos estudos longitudinais que resultaram em importantes descobertas empíricas, e criado um número significativo de instrumentos para medir os construtos relevantes para o aconselhamento de carreira (Sverko, 2001, p.122).

Depois de décadas de aperfeiçoamento da teoria decorrente da investigação, Super conseguiu traduzi-la na prática com o C-DAC, como resultado da investigação internacional e dos esforços dirigidos para compreender a experiência objectiva e subjectiva do indivíduo no desenvolvimento da carreira (Niles, 2001, p.131). O modelo reflecte o facto do aconselhamento não ser um processo simples de conciliar pessoas com profissões, sendo mais importante conhecer quais os papéis importantes e o que se procura atingir em cada papel de vida, de modo a conseguir alcançar os objectivos (Niles, 2001, p.132; Super et al., 1992, p.74).

A avaliação da carreira deve atender quer às variáveis de conteúdo, quer de processo, de modo a dirigir-se adequadamente às necessidades de desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, é ultrapassada a mera avaliação de aptidões e interesses, dirigindo-se o processo de avaliação e aconselhamento a uma série completa de dimensões tradicionais e inovadoras da orientação da carreira (Niles, 2001, p.133). Com o modelo C-DAC assume-se que é importante estar pronto para escolher efectivamente e estar adaptado a uma profissão, a fim de se lidar com certas tarefas de desenvolvimento numa determinada fase do ciclo de vida, para se tomarem decisões e adquirirem competências, compreendendo igualmente a importância do trabalho e dos outros papéis de vida (Niles, 2001, p.133; Super 1983b, p.559).

O modelo clássico de combinação indivíduo-profissão é útil e válido para o planeamento de actividades exploratórias ou para a tomada de decisão, devendo constituir uma parte do processo completo de avaliação no aconselhamento da carreira (Super, 1983a, pp.122-123), desde que se tenha em consideração a preparação do sentido de autonomia, da perspectiva futura do tempo, da auto-estima, da auto-actualização, da adesão ao trabalho, da maturidade de carreira e da procura

de um bom ajustamento dos interesses, valores e aptidões aos diversos papéis de vida (Rafael, 1997, p.68; Super, 1983b, p.561).

O modelo C-DAC procura implementar as teorias de desenvolvimento de carreira, inovando as medidas de avaliação com métodos que visam melhorar o processo de aconselhamento (Super et al., 1992, p.74). O objectivo é ajudar os indivíduos a planearem como é que se deve antecipar e lidar com as tarefas de desenvolvimento de carreira e a avaliarem os resultados para planearem as acções seguintes (Super, 1990, p.255).

Reconhece-se que, numa época de rápidas mudanças culturais e económicas, nenhum processo simples de combinação de indivíduos e profissões pode responder adequadamente às necessidades dos indivíduos e da sociedade (Osborne et al., 1997, p.2; Rafael, 1997, p.60; Super et al., 1992, p.74). Assim sendo, os instrumentos aplicados não se devem reduzir a efectuar a combinação das características dos clientes com as áreas funcionais possíveis, mas permitir identificar novas competências e estimular a aprendizagem de novos interesses, bem como desafiar as crenças e expandir as aptidões, de modo a criar uma maior satisfação nas próprias vidas, de forma activa.

Com a evolução dos modelos de desenvolvimento de carreira, e para fazer face às novas realidades da sociedade e do mundo do trabalho, houve necessidade de novas formas de intervenção, mais flexíveis e atendendo a variáveis de natureza diversa (Rafael, 1997, p.61).

O modelo C-DAC diferencia-se claramente da abordagem de aconselhamento clássica, havendo em ambos uma primeira etapa de exame preliminar, por forma a realizar uma avaliação prévia. O modelo clássico inclui outras etapas que visam a aplicação de testes para detectar o nível de aptidões e o campo de interesses, com vista à combinação do indivíduo com profissões possíveis, havendo por último uma etapa de aconselhamento e de planeamento das acções (Rafael, 1997, pp.58-59; Super, 1983b, pp.556-557; Super et al., 1996, pp.151-153;). O novo modelo apresentado por Super e colaboradores propõe o exame do indivíduo em maior profundidade, designadamente ao nível da saliência dos principais papéis de vida, dos valores em cada papel, dos vários determinantes da maturidade ou adaptabilidade, dos auto-conceitos e, igualmente, das aptidões e interesses (Osborne et al., 1997, p.3; Rafael, 1997, pp.62-63; Super, 1983b, pp.559-560).

O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira sugere quatro passos: o primeiro diz respeito a uma 'previsão' sobre o que vai acontecer, ou seja, à revisão dos registos do cliente, mediante uma entrevista individual para tentar estabelecer um plano de aconselhamento baseado numa avaliação preliminar, onde se aplicam desde logo instrumentos de avaliação; o segundo passo envolve uma 'visão aprofundada' onde é considerada a natureza e direcção dos valores, ou seja, os valores intrínsecos e extrínsecos procurados em cada papel, a importância do trabalho e de outros papéis na tomada de decisão na carreira, bem como o grau de maturidade de carreira; o terceiro passo envolve a avaliação de todos os dados; e o quarto passo refere-se ao aconselhamento propriamente dito, a partir da informação relevante recolhida e revista, envolvendo-se o cliente na compreensão do processo de desenvolvimento e das suas atitudes, conhecimentos, competências e decisões. Nessa etapa, o cliente verifica os próprios valores nos diversos papéis de trabalhador, estudante, casa e família, serviço à comunidade e tempos livres, devendo o grau de preparação para a tomada de decisões de carreira ser compreendido, quer pelo conselheiro, quer pelo cliente, para se delinear um plano de acção (Nevill e Super, 1986b, pp.3-6).

Desta forma, é possível um maior envolvimento e participação activa do indivíduo presente no aconselhamento, de forma mais completa e atendendo a variáveis de conteúdo e de processo, com vista à tomada de decisões como resultado final. Com o C-DAC, as pessoas conseguem compreender a sequência normal e a natureza das fases da vida, bem como a sua posição no ciclo de vida e quais as tarefas de desenvolvimento a realizar, numa perspectiva alargada, com horizontes extensos de planeamento a longo prazo (Super et al., 1992, p.79). Na transição para o aconselhamento, o conselheiro integra os dados de avaliação e interpreta-os juntamente com o cliente, por forma a desenvolver atitudes, crenças e competências úteis para que se possam tomar decisões baseadas nessas informações, sobrepondo-se avaliação e aconselhamento, dada a grande envolvimento existente entre conselheiro e cliente (Super et al., 1996, pp.157-158).

Desde o início do seu trabalho conceptual, Super usou instrumentos de avaliação para operacionalizar e medir os seus construtos teóricos. Cada instrumento desenvolvido tenta descrever ou medir o comportamento individual para definir objectivos para o aconselhamento, de modo a explicar a maturidade dos indivíduos, os

níveis de realização da carreira, as atitudes e conhecimentos sobre as escolhas, os valores e a importância relativa dos principais papéis de vida (Herr, 1996, p.20; 2001, p.21), podendo ser aplicados no aconselhamento de carreira a adolescentes, estudantes universitários e adultos (Ferreira Marques, 2001, p.18; Osborne et al., 1997). Os instrumentos mais usados no modelo C-DAC são o Inventário de Desenvolvimento Vocacional ou o Inventário das Preocupações de Carreira, o Inventário de Interesses de Strong, o Inventário de Saliência das Actividades e a Escala de Valores, os quais podem ser utilizados sob várias sequências ou de acordo com as necessidades do cliente e os objectivos da investigação. Podem, ainda, considerar-se o uso de novos instrumentos de avaliação psicológica na prática do aconselhamento, tais como o Inventário de *Stress* Profissional e o Inventário de Crenças de Carreira (Ferreira Marques, 2001, p.19; Rafael, 1997, pp.63-65; Super et al., 1992, p.75).

Há outros exemplos em que a avaliação é usada como ponte entre a teoria e a prática, de modo a ser concebida propriamente como uma intervenção, como é o caso das técnicas inovadoras de Krumboltz, na articulação da teoria da aprendizagem com a criação de ferramentas de aconselhamento para identificar as crenças irracionais que podem bloquear as pessoas a atingirem os seus objectivos. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação derivam da teoria e podem ser aplicados em importantes intervenções de aconselhamento de carreira em que se explora, clarifica e incorpora um plano de acção individual. O modelo de aprendizagem social prevê a utilização de instrumentos de avaliação psicológica para identificar o conteúdo e a forma como surgem certas crenças e generalizações, sendo contudo necessário determinar se essas crenças são efectivamente centrais para o problema do cliente ou se, apesar de inadequadas, são relativamente pouco importantes.

À luz deste modelo foram descritas várias estratégias para determinar e mudar os pensamentos imprecisos e as generalizações inadequadas acerca de si próprio e acerca do mundo, com vista à tomada de decisão na carreira. Os vários tipos de generalizações disfuncionais que podem surgir derivam dos seguintes aspectos: fracasso em reconhecer que o problema existente pode ser remediado, fracasso em esforçar-se para tomar decisões ou resolver o problema, eliminar alternativas potencialmente satisfatórias ou escolher alternativas insatisfatórias por razões

inapropriadas, ou desenvolver estados de ansiedade devido à incapacidade de alcançar os objectivos (Rafael, 2001, pp.127-129; Sharf, 1992, p.283).

Entre as várias aplicações práticas do modelo de Krumboltz pode constatar-se a relação das regras da tomada de decisão com as crenças, as quais podem ser, por vezes, irracionais. As generalizações erradas podem levar a interpretações imprecisas das condições do meio envolvente ou originar diferentes problemas devido ao *stress* resultante da dificuldade ou morosidade no processo de tomada de decisão na carreira (Herr, 1996, p.23). Um guião possível para avaliar e mudar as crenças e generalizações imprecisas contém as seguintes acções: examinar as suposições e pré-suposições de crenças expressas, olhar para as inconsistências entre palavras e acções, testar as respostas simplistas que causam inadequação, confrontar as tentativas de construir uma consistência ilógica, identificar as barreiras aos objectivos, e desafiar a validade das crenças-chave (Rafael, 2001, pp.129-130; Sharf, 1992, pp.284-285).

Todas as pessoas têm suposições sobre si próprias e sobre o que necessitam de fazer para ter êxito no mundo do trabalho, mas algumas dessas crenças podem causar dificuldades e influenciar forçosamente as acções futuras. Se se quer ajudar os clientes cujas crenças lhes estão a causar angústia ou a inibi-los de tomar as acções necessárias, os conselheiros podem seguir uma metodologia com três passos: descobrir especificamente as crenças que estão a causar o problema, ajudá-los a ver o problema sob outro ponto de vista ou levá-los a descobrir que as crenças são falsas, e encorajá-los a tentar desenvolver comportamentos que desafiem as suas crenças incómodas (Krumboltz, 1992b).

Foram discutidos sistemas de categorização para as crenças que inibem as actividades construtivas de carreira. As crenças e generalizações inadequadas estão relacionadas com a auto-observação, a visão do mundo, a tomada de decisão e as condições necessárias para a satisfação na carreira, havendo diversos mitos associados à carreira, que podem causar problemas no percurso dos indivíduos, tais como: "é preciso estar absolutamente certo antes de agir"; "o desenvolvimento da carreira envolve apenas uma decisão"; "a mudança implica o fracasso anterior"; "quando se consegue fazer algo, então é-se feliz"; "o trabalho deve satisfazer todas as necessidades"; "consegue-se fazer qualquer coisa, desde que se esteja disposto a trabalhar arduamente"; "o mérito das pessoas está integralmente relacionado com as

profissões” (Mitchell e Krumboltz, 1987, p.171).

É necessário discutir as questões dos papéis de vida e ajudar as pessoas a clarificarem e articularem os seus auto-conceitos, a tomarem consciência das potenciais barreiras à tomada de decisão e a desafiarem as crenças irracionais que alteram a visão do mundo e de si próprios (Niles, 2001, pp.134-134; Niles e Usher, 1993, pp.64-65).

Os principais desafios que se colocam nas novas tendências de avaliação e aconselhamento de carreira implicam encarar as medidas de comportamento e as características individuais como factores essenciais na aprendizagem dos indivíduos em termos de comportamentos, competências e conhecimentos, usando a ajuda para o desenvolvimento da auto-avaliação (Herr, 2001, pp.21-22).

Há diversas opções na sequência da bateria de testes incorporada no processo de avaliação e aconselhamento de carreira (Niles e Usher, 1993, pp.61-62; Osborne et al., 1997; Rafael, 1997, p.64; Super et al., 1996, pp.150-158) para ajudar os indivíduos a compreenderem a carreira e a examinarem os aspectos da sua vida, num processo de auto-avaliação, vendo-se a si próprios e tornando-se mais conscienciosos da importância do planeamento nos papéis futuros (Niles e Usher, 1993, p.64). Assim sendo, intervenções destinadas a examinar valores e crenças de carreira, podem levar os indivíduos a identificarem as metas que proporcionam oportunidades de expressão significativa (Niles e Usher, 1993, p.65).

O modelo C-DAC é perfeitamente flexível e aberto, incentivando a realização de investigações baseadas na avaliação de indivíduos através de dimensões psicológicas menos habituais, mas que na actualidade assumem grande relevância e as quais podem ser cruzadas com as variáveis classicamente estudadas (Rafael, 1997, p.66). Por conseguinte, no presente estudo foi efectuado o cruzamento de valores e crenças de carreira, dimensões psicológicas assentes em formulações teóricas distintas, mas com algumas semelhanças nas definições conceptuais.

Nó capítulo 2 aprofundam-se certos aspectos teóricos e práticos sobre os estudos realizados a partir destas dimensões psicológicas, no que respeita à génese e evolução dos conceitos, ao desenvolvimento de instrumentos de medida e a resultados obtidos a partir de algumas investigações realizadas.

CAPÍTULO 2. VALORES E CRENÇAS DE CARREIRA

Neste capítulo são apresentadas as bases teóricas subjacentes aos construtos e instrumentos utilizados no presente estudo.

Salienta-se a evolução do conceito de valores em algumas teorias e investigações desenvolvidas ao longo dos anos, especialmente as relacionadas com o projecto *Work Importance Study*. Destaca-se a teoria de aprendizagem social como fundamento teórico para a operacionalização do conceito de crenças de carreira.

2.1 Valores

Os valores têm sido objecto de uma extensa literatura, devido à sua importância na vida dos indivíduos, em geral, e no desenvolvimento e aconselhamento de carreira, em particular. Diversos autores desenvolveram o conceito e apresentaram definições algo divergentes, as quais interessa analisar e circunscrever, já que o próprio significado da palavra valor é difícil de precisar, dependendo do contexto e do domínio científico a que se refere (Ferreira Marques, 1996, p.8).

2.1.1 Definições e evolução do conceito

O conceito de valor é utilizado quase quotidianamente a propósito de aspectos diversos, havendo desde sempre uma preocupação em definir e operacionalizar as várias noções (Descombes, 1977, pp.285-286).

Com base na distinção de três estádios mais ou menos distintos sobre o estudo e avaliação dos valores, elaborada a partir de uma revisão de literatura por Descombes (1980), podem situar-se as correntes pioneiras entre 1925 e 1960, em que a noção de valor pouco se destaca das noções de motivação e de interesse, sendo a avaliação realizada por instrumentos pouco formalizados; o período seguinte situa-se entre 1960 e 1970, sendo caracterizado por correntes de categorização e classificação dos valores, com a elaboração de instrumentos de avaliação mais precisos e formais; a partir de 1970 assiste-se a um estádio de estudo sistemático e longitudinal dos valores, através de inventários formalizados (Descombes, 1980, p.2).

De acordo com Descombes (1980) e Ferreira Marques (1983, 1996), para iniciar a análise sobre o estudo dos valores, o ponto de partida pode assentar na perspectiva filosófica datada de 1925, em que Spranger descreve seis tipos ideais de indivíduos e de orientações fundamentais, ao postular que a personalidade humana pode ser apreciada de forma mais completa, através do estudo dos valores. Esses tipos essenciais são o Teorético – descoberta da verdade, ciência e filosofia; o Económico – procura do útil, necessidades do corpo e produção económica; o Estético – forma e harmonia, aspectos artísticos da vida; o Social – amor dos outros, altruísmo; o Político – procura do poder; e o Religioso – compreensão mística do mundo e relação com essa totalidade (Descombes, 1980, pp.2-3; Ferreira Marques, 1983, p.135; 1996, p.9). Também de acordo com estes autores, o início dos estudos empíricos sobre os valores ocorre com Allport e Vernon, que construíram em 1931 o questionário *Study of Values*, baseado na classificação proposta por Spranger (Allport, Vernon e Lindzey, 1960, pp.3-5). Este instrumento permitia situar os indivíduos em graus indicativos dos tipos de valores referidos, pretendendo medir a importância relativa dos interesses básicos ou motivos da personalidade (Ferreira Marques, 1983, p.136; 1996, p.10).

O estudo levado a cabo com o questionário possibilitou constatar diferenças em grupos de estudantes de diversas áreas profissionais, tendo sido usado numa grande variedade de investigações psicológicas, designadamente em selecção, aconselhamento e orientação vocacional, numa óptica de avaliar e dar a conhecer os interesses e os valores dos sujeitos (Allport et al., 1960, pp.14-17). Contudo, esta medida de valores não é independente e a concepção tipológica dos valores acaba por ser mais próxima da concepção de interesses, o que confirma a natureza pouco distinta dos conceitos nessa altura (Descombes, 1980, p.3).

Efectuando uma sùmula cronológica das principais definições e estudos conhecidos, surgiu em 1948, a classificação de Centers, associada à motivação para o trabalho, em que foram salientados componentes intrínsecos (interesse, satisfação, auto-expressão, utilização de capacidades) e extrínsecos (salário, segurança no emprego, relação com os colegas de trabalho) como factores valorizados de modo distinto, por diferentes níveis profissionais (Centers e Bugental, 1966, pp.193-196).

Assim, os membros de profissões liberais, quadros e empregados de escritório (níveis profissionais mais elevados ou “colarinhos brancos”) valorizam mais os elementos intrínsecos e os operários qualificados ou indiferenciados (níveis profissionais mais baixos ou “colarinhos azuis”) valorizam mais os elementos extrínsecos (Centers e Bugental, 1966, pp.194-196; Descombes, 1980, p.19).

Posteriormente, Friedlander, nos seus estudos empíricos realizados em 1963 e 1966, trouxe elementos novos quanto à importância do estatuto profissional, constatando também diferentes fontes de satisfação subjacentes aos grupos profissionais “colarinhos brancos” e “colarinhos azuis” (Descombes, 1980, pp.17-18). Estes resultados indicativos de diferenças profissionais na motivação para o trabalho vão, de certo modo, ao encontro da hierarquia de necessidades, em que os indivíduos de profissões de nível mais baixo evidenciam maiores necessidades básicas e os indivíduos de profissões de nível mais alto manifestam necessidades de ordem mais elevada na pirâmide (Maslow, 1943, citado em Centers e Bugental, 1966, p.197).

Ainda nos trabalhos pioneiros, encontra-se a taxonomia formulada por Herzberg em 1959, que se aproxima da classificação proposta por Centers, uma vez que se definem dois tipos de factores que produzem a satisfação ou insatisfação profissional e que são os intrínsecos – respeitantes ao próprio trabalho e que proporcionam grande satisfação, e os extrínsecos – devidos a factores externos ou do contexto e cuja ausência determina insatisfação (Ferreira Marques, 1983, p.137). Segundo esta teoria bifactorial sobre a motivação no trabalho, a satisfação e a melhoria do desempenho resultam, basicamente, de factores intrínsecos à função ou motivadores, onde estão englobados os sentimentos de realização, de responsabilidade e de reconhecimento profissional, enquanto que a insatisfação e o fraco desempenho derivam de factores extrínsecos associados ao contexto de trabalho ou factores de higiene, nos quais se incluem as condições físicas de trabalho, as relações interpessoais, as políticas e práticas da empresa, a segurança e os benefícios (Herzberg, Mausner e Snyderman, 1959, pp.113-116).

De acordo com este modelo, deverão ser considerados como valores profissionais, os valores de motivação intrínseca, a partir dos quais podem ser estabelecidas listas que permitem avaliar os valores no trabalho (Descombes, 1980, p.17).

Em 1951, Ginzberg associou os valores à satisfação no trabalho, propondo três fontes de satisfação: a satisfação intrínseca, ligada ao conteúdo da função, a satisfação extrínseca, relacionada com dinheiro e prestígio e a satisfação concomitante, respeitante ao ambiente de trabalho. Apesar deste autor considerar a importância das aptidões e dos interesses relativamente à tomada de decisão na carreira, atribuiu aos valores um papel de síntese e fundamento das escolhas profissionais, permitindo organizar os desempenhos dos indivíduos em relação ao futuro e ligar as acções presentes a objectivos futuros. Também Katz, em 1963, salientou a importância dos valores como força mediadora que pondera, organiza e integra o conjunto de atributos do indivíduo, de modo a serem activados na tomada de decisão (Descombes, 1980, p.4).

Encontram-se ainda definições de valores pouco claras, como a de Gordon em 1960, na sua determinação sobre o que é verdadeiramente importante para os indivíduos, a de Katz em 1963, enquanto expressões externas e manifestações das necessidades, sendo os valores culturalmente influenciados, a de Katzell em 1964, que considerou a força de um estímulo ou das características do trabalho para suscitar um determinado grau de satisfação em relação a um ponto neutro denominado nível de adaptação, a de Zytowski em 1970, considerando os valores como um conjunto de conceitos mediadores entre a orientação afectiva de um indivíduo e as categorias dos objectos externos que oferecem satisfações semelhantes, e a de Impellitteri e Kapes em 1971, que consideraram os valores como os determinantes primários ou fundamentais do comportamento (Descombes, 1977, pp.286-287).

Vroom (1964) referiu que, para ter mérito científico, um modelo para além de proporcionar um meio de descrição de um fenómeno, também deve proporcionar explicações potencialmente verificáveis (p.278). Assim, apresentou proposições referentes à escolha profissional, satisfação no trabalho e desempenho na função, baseadas na probabilidade de uma pessoa praticar determinados actos como função directa da valência dos resultados e das expectativas face a esses mesmos actos (pp.276-284).

Este conceito de valência é definido como «a intensidade do desejo ou a atracção afectiva pelos resultados previstos de determinado acto» (Vroom, 1964, p.15), envolvendo a combinação de valores, interesses, necessidades, atitudes e

auto-conceitos (Super, 1980a, p.74). Por outro lado, o conceito de expectativa refere-se a «uma crença momentânea acerca da probabilidade de um determinado acto conduzir a um determinado resultado» (Vroom, 1964, p.17):

Há uma correspondência conceptual entre satisfação no trabalho e valência ou papel do trabalho para a pessoa que o desempenha (Vroom, 1964, pp.100-101). Esta teoria foi desenvolvida a partir da ideia de a valência ou afecto associado ao alcance de determinado resultado conduzir ao motivo e à preferência por esse tipo de resultado, e de a expectativa desenvolvida se referir à probabilidade de um acto ser acompanhado de determinado resultado (Super, 1980a, p.74).

Os indivíduos diferem grandemente nos seus motivos, valores e capacidades e estas diferenças têm um suporte importante nas características de trabalho consideradas 'óptimas'. A satisfação no trabalho tem sido vista como o resultado da interacção de variáveis situacionais e de personalidade e ambos os conjuntos de factores deve ser estudado em simultâneo, a fim de revelar a natureza complexa do conceito (Vroom, 1964, p.173).

Verifica-se que as definições contêm noções muito próximas de valores e interesses, como sendo duas 'variações' da mesma categoria de motivações, e que as necessidades também podem ser consideradas na base dos valores (Descombes, 1977, pp.287-288). Surge, igualmente, a preocupação em posicionar os valores profissionais e os valores em geral como variáveis distintas, que devem ser avaliadas separadamente, ainda que possam ser consideradas conjuntamente em termos de orientação escolar e profissional (Descombes, 1980, pp.29-30; Ferreira Marques, 1983, pp.153-154).

Os conceitos motivacionais tais como valores, necessidades e preferências assumiam um papel fulcral na teoria e prática da psicologia vocacional, mas havia ainda alguma falta de estudos comparativos para relacionar estes conceitos (Macnab e Fitzsimmons, 1987, p.1). Super pretendeu distinguir estes vários conceitos e deu início em 1951 a um estudo longitudinal para os testar empiricamente – o *Careers Pattern Study* (Ferreira Marques, 2001, p.15). Este projecto baseava as suas definições nos trabalhos anteriores dos autores citados, nomeadamente na classificação de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma para desenvolvimento de um inventário destinado a avaliar os valores do trabalho (Super, 1957, pp.299-400; 1962, pp.231-232). Referia

três tipos de factores que influenciam o comportamento e desenvolvimento vocacional: os papéis impostos pelas expectativas da sociedade e que levam aos auto-conceitos; os factores pessoais interiorizados pelo indivíduo, que incluem inteligência, aptidões especiais, interesses, valores, atitudes e personalidade; e os factores situacionais, económicos e sociais, externos ao indivíduo e sobre os quais não possui um controlo directo (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet e Wamath, 1957, pp.46-53). Um dos contributos do *Career Pattern Study* foi o de ter permitido o enquadramento do estudo psicológico das teorias do desenvolvimento de carreira.

Os valores podem ser vistos como perspectivas duradouras intrínsecas, daquilo que é fundamentalmente certo ou errado, representando igualmente os valores do trabalho esta perspectiva, quando aplicados aos contextos de trabalho (Rokeach, 1973, citado em Judge e Bretz, 1992, p.261). Constituem representações cognitivas das necessidades que, quando desenvolvidas, proporcionam modelos de comportamento, orientam as pessoas para os estados finais desejados e formam a base para a direcção dos objectivos (Rokeach, 1973, citado em Brown e Crace, 1996, pp.211-212). Possuem componentes afectivos, perceptivos e comportamentais, permitindo os indivíduos ir ao encontro das suas necessidades de modo socialmente aceite (Rokeach, 1973, citado em Brown, 1996, p.339). Os valores são considerados o principal factor na motivação porque formam a base para a atribuição de significado a situações e objectos, servindo de auto-regulação e de medida sobre a utilidade dos reforços externos (Judge e Bretz, 1992, p.261).

Os indivíduos efectuem escolhas profissionais consistentes com os seus valores de trabalho, os quais são relativamente estáveis e socialmente desejáveis, ou seja, os indivíduos procuram funções e ambientes de trabalho em que os seus valores se ajustem (Vroom, 1966, citado em Judge e Bretz, 1992, pp.261-262). Assim, os valores influenciam a carreira e outras decisões da vida.

Uma definição de valor de trabalho aponta para o estado da relação entre uma pessoa (sujeito da relação) e uma determinada qualidade do trabalho (objecto da relação), dependendo essa relação da oportunidade da pessoa fazer escolhas (Pryor, 1979, citado em Macnab e Fitzsimmons, 1987, p.2).

O conhecimento sobre o modo como os valores influenciam a tomada de decisão na carreira ainda permanece algo limitado, porque não têm sido estudados no contexto de

outras variáveis, conhecidas por influenciarem esse processo (Judge e Bretz, 1992, p.262). Os valores são uma determinante importante do ajustamento dos indivíduos, mas só conseguem influenciar as decisões quando são percebidos (Judge e Bretz, 1992, pp.269-270). Embora a escolha de um curso ou profissão possa ser influenciado pelo sistema de valores do indivíduo, também a profissão pode levar a que as pessoas mudem as percepções e prioridades de satisfação do trabalho. As mudanças dos valores com a experiência de trabalho propriamente dita, tem sido um tópico de investigação algo negligenciado, existindo contudo investigações que permitem concluir a influência dos factores situacionais nessas mudanças (Kidd e Knasel, 1979, p.26). Deste modo, existirá uma influência bidual – os valores influenciam as escolhas, mas também as escolhas, ao fim de algum tempo, influenciam os valores.

Na construção de uma teoria sobre este domínio, pode considerar-se que os valores derivam de três exigências humanas universais, reflectidas nas necessidades biológicas do organismo, na motivação para as interações sociais e nas exigências sociais enquanto instituições de sobrevivência dos grupos. Estas exigências pré-existentes a qualquer indivíduo permitem lidar com a realidade, uma vez que os indivíduos devem reconhecê-las, pensar a seu respeito e planejar respostas em relação às mesmas (Schwartz e Bilsky, 1987, p.551).

Fazer escolhas que coincidam com os valores é essencial para a satisfação. Quando os indivíduos identificam as oportunidades que se relacionam com os seus valores, então estabelecem objectivos, desenvolvem estratégias para o alcance dos valores e iniciam a acção (Brown e Crace, 1996, pp.215-216).

O modelo de escolha da carreira baseado nos valores assenta em proposições básicas: cada pessoa desenvolve um sistema de valores relativamente reduzido, ainda que constitua o determinante mais importante para as escolhas dos papéis de vida, de modo a procurar a satisfação; os valores são adquiridos através de informação do meio envolvente, interagindo com as características dos indivíduos e dependendo a satisfação da variedade dos papéis de vida e do preenchimento dos valores essenciais (Brown, 1996, pp.342-352).

A satisfação dos valores em qualquer papel contribui para a satisfação geral da vida (princípio da interdependência) e atenua o stress que se desenvolve em caso de falhanço na satisfação dos valores noutros papéis (princípio da equifinalidade).

A mente humana funciona como um sistema dinâmico à medida que as pessoas transitam de situação ou de papel, ou quando ocorre uma mudança nas expectativas dos acontecimentos e nos comportamentos requeridos, sendo esse processo governado por valores individuais (Brown e Crace, 1996, p.217).

Num estudo sobre a integração empírica dos construtos necessidades, valores e preferências, em que foram utilizados diversos instrumentos, concluiu-se que os construtos medidos são similares em vários aspectos: avaliam um grande número de traços; possuem semelhanças sociais e em relação ao meio envolvente; preocupam-se com a importância que os indivíduos colocam nesses traços. Focando a relação entre esses construtos de diferentes sistemas teóricos, este estudo tenta clarificar uma área que é terminológica e conceptualmente confusa (Macnab e Fitzsimmons, 1987, p.3).

Super considera que os valores proporcionam um sentido ao comportamento, orientando os indivíduos para locais específicos dentro do espaço de vida, de modo a satisfazerem as necessidades, a expressarem os interesses e a integrarem os significados atribuídos aos acontecimentos (Super, 1970, citado em Super et al., 1996, p.138).

Pode sublinhar-se a existência de aspectos comuns à maioria das definições, permitindo identificar os valores como crenças ou estados finais desejáveis que transcendem situações específicas, orientam o comportamento ou avaliam os acontecimentos e são ordenados pela sua importância relativa (Schwartz e Bilsky, 1987, p.551). Os valores podem ser considerados como crenças fulcrais experimentadas pelos indivíduos como padrões que devem guiar o comportamento, desempenhando um papel central na tomada de decisão e constituindo a base de fixação de objectivos (Brown, 2002a, pp.468-470).

Fala-se de valores quando se referem os pensamentos ou ideias que conduzem uma pessoa a actuar ou a relacionar-se com os outros, sendo assumidos por vontade própria e dando sentido a qualquer decisão, constituindo um guião de condutas mais ou menos permanentes (Carbó, 1995, p.183). Mas assiste-se a diferentes classificações, argumentos e critérios dos diversos autores e modelos filosóficos, sendo necessária a concretização dos conceitos teóricos e a delimitação das escalas de valores, para posterior interpretação válida das suas medidas (Carbó, 1995, p.182).

No âmbito do *Work Importance Study*, os valores devem ser entendidos como objectivos procurados no trabalho e, simultaneamente, noutros papéis de vida ou actividades, como casa e família, estudo, tempos livres ou serviço à comunidade. Deste modo, a satisfação de um determinado valor pode ser alcançada em diferentes papéis de vida, na mesma fase ou em diferentes fases de desenvolvimento de carreira. Também diferentes valores poderão ser alcançados no mesmo papel e em determinada fase de desenvolvimento de carreira (Niles e Goodnough, 1996, p.65).

2.1.2 Antecedentes do *Work Importance Study*

Super interessou-se ao longo de décadas pelo estudo dos valores, definindo-os como objectivos que se procuram para atingir a satisfação de uma necessidade (Super, 1973b, p.190). Em 1970, publicou o *Work Values Inventory*, para avaliar os vários objectivos que motivam as pessoas no trabalho. Este inventário incluía seis valores de natureza intrínseca, que proporcionam satisfação e estão ligados ao próprio trabalho – Altruísmo, Estético, Criatividade, Estimulação Intelectual, Independência e Realização – e nove valores de natureza extrínseca, relacionados com o contexto do trabalho e cuja ausência provoca insatisfação – Prestígio, Direcção, Recompensa Económica, Segurança, Ambiente de Trabalho, Relações com Supervisores, Companheiros, Variedade e Estilo de Vida (Descombes, 1977, p.293; Ferreira Marques, 1983, pp.137-138; Super, 1973b, pp.195).

Neste inventário, Super assumiu duas definições de valores: qualidades que são consideradas como intrinsecamente desejáveis; objectivos ou meios desejáveis para atingir um fim (Descombes, 1977, p.286; Macnab e Fitzsimmons, 1987, p.2; Super, 1973b, p.190). Assentava numa concepção hierárquica de motivação, na base da qual se encontram as necessidades, e donde derivam os traços de personalidade, valores e interesses. As necessidades correspondem à falta de alguma coisa que, estando presente, contribui para o bem-estar do organismo e cuja ausência leva ou motiva a uma acção para a obter; os traços são formas de agir para satisfazer as necessidades em determinadas situações; os valores são objectivos gerais que se procura atingir para satisfazer as necessidades; os interesses são as actividades específicas pelas quais os valores podem ser atingidos e as necessidades satisfeitas (Descombes, 1977, p.289; Super, 1973b, pp.189-190).

A avaliação das necessidades ajuda a compreender a personalidade dos indivíduos, ou seja, o seu comportamento na globalidade, mas não faz prever o que farão em termos profissionais ou educativos. Já os valores e os interesses estão mais perto das escolhas da vida real (Nevill e Super, 1986b, p.3). A informação sobre os valores é especialmente útil para ajudar os indivíduos com perfis de interesses baixos, ou cujos interesses os remetem para diferentes direcções, ou que não têm maturidade suficiente para confiar na avaliação dos seus interesses expressos. Assim, os valores tornam-se mais fundamentais do que os próprios interesses, sendo muito útil saber o que se pretende da vida e detectar quais os campos de actividade em que se pode ir ao encontro desses valores (Nevill e Super, 1986b, p.12; Super, 1973b, pp.189-191).

O *Work Importance Study* teve a origem em 1978 no Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, em Munique, destinando-se à clarificação e operacionalização do construto de saliência de papéis, através do desenvolvimento de métodos de avaliação relacionados com os valores e com a motivação no trabalho (Ferreira Marques, 1982, p.1; Ferreira Marques e Miranda, 1995, p.62).

Este projecto pretendia investigar a importância relativa do trabalho, em comparação com outras actividades e quais os valores ou objectivos procurados nos principais papéis de vida, em particular no papel de trabalhador (Ferreira Marques, 1982, p.1; 1989, pp.147-148; 1996, p.10; 1997, p.378).

Realizaram-se diversas conferências para discutir os contornos do projecto, envolvendo vários países de todos os continentes, tendo-se decidido que existiriam quatro etapas: uma revisão de literatura a nível nacional e internacional e o planeamento de estudos-piloto; os estudos-piloto para desenvolvimento de instrumentos; o estudo principal ou definitivo; e um eventual *follow-up* do projecto. À medida que se identificavam os principais problemas do projecto, era efectuado um considerável progresso na organização de uma taxonomia de valores, quer gerais, quer ligados ao trabalho (Ferreira Marques, 1982, p.2; 1997, p.379).

Na revisão de literatura sobre os valores, a principal focalização foi psicológica, tendo contudo sido prestada atenção aos contributos sociológicos, económicos e filosóficos (Ferreira Marques, 1983, p.139; 1996, p.11; Knasel et al., 1981, p.6).

As discussões e conclusões inerentes revelaram-se particularmente úteis para redefinição dos modelos e conceitos teóricos do *Work Importance Study* (Ferreira

Marques, 1982, p.2; 1989, p.148). Dada a variedade de definições existentes para os valores foi sugerida a adopção de uma terminologia com vista à construção de uma teoria e ao desenvolvimento de um estudo empírico (Kidd e Knasel, 1979, pp. 1-2), tendo-se adoptado como definição de valor «um objectivo, ou seja um estado psicológico, uma relação, ou uma condição material que se procura atingir ou alcançar» (Ferreira Marques, 1983, p.139; Ferreira Marques, Alves, Duarte e Afonso, 1985, p.447; Super, 1980a, p.82).

Super e os seus colaboradores manifestaram desde sempre preocupação em definir adequadamente os conceitos respeitantes ao significado do trabalho na vida quotidiana, de modo a facilitar os métodos de investigação.

Uma implicação prática desta teoria da estrutura da personalidade é a de que aqueles que procuram compreender a motivação (porque as pessoas fazem as coisas) têm que estudar as necessidades; por outro lado, aqueles que querem compreender aquilo a que as necessidades das pessoas as conduzem, devem estudar os valores; mas se procuram conhecer o modo como as pessoas alcançam os objectivos, devem procurar em que actividades as pessoas os podem encontrar, ou seja, nos seus interesses (Super, 1995b, p.55).

Segundo Super, os valores podem ser claramente medidos, e estão relacionados com uma variedade importante de variáveis psicológicas e sociológicas. Contudo, são limitadas as evidências sobre a sua relação com a escolha profissional, a entrada no mundo do trabalho, a satisfação e o sucesso, sendo necessário mais espaço para a investigação sobre a validade preditiva dos valores em relação a estes e outros aspectos da carreira (Super, 1995b, p.60).

2.1.3 Forma actual da Escala de Valores WIS: versão portuguesa

Um dos objectivos do *Work Importance Study* (WIS) era produzir instrumentos úteis para a avaliação psicológica em aconselhamento de carreira, selecção e formação (Ferreira Marques, 2001, p.18; Ferreira Marques e Miranda, 1995, p.73).

O *Work Values Inventory* terá estado na base do estudo psicológico dos valores realizado no âmbito do WIS, permitindo elaborar uma versão experimental da Escala

de Valores, a qual incluía 23 valores: 1–Utilização das Capacidades; 2–Realização; 3–Promoção; 4–Estético; 5–Altruísmo; 6–Relacionamento e Interacção; 7–Autoridade; 8–Autonomia; 9–Criatividade; 10–Recursos Económicos; 11–Segurança Económica; 12–Meio Ambiente; 13–Estimulação Intelectual; 14–Estilo de Vida; 15–Participação na Tomada de Decisão; 16–Prestígio; 17–Responsabilidade; 18–Risco e Segurança; 19–Espirituais; 20–Relação com os Superiores; 21–Variedade; 22–Identidade Cultural; 23–Actividade Física. Estes dois últimos foram considerados optativos para os diversos projectos nacionais dos países envolvidos, não tendo sido incluídos na investigação portuguesa (Ferreira Marques, 1982, p. 10; 1983, p.140).

No conjunto de valores da versão portuguesa eram considerados intrínsecos os valores 1, 2, 4, 5, 8, 9, 13, 17 e 19 e extrínsecos os valores 3, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20 e 21 (Ferreira Marques, 1983, p.140).

A 1ª edição portuguesa do instrumento, em 1981, englobava 21 escalas de valores, cada uma com 10 itens, num total de 210, questionando a importância dos diversos valores ou satisfações procuradas na vida em geral. Dentro de cada escala, os primeiros cinco itens eram de carácter geral e os cinco últimos itens estavam directamente ligados ao trabalho, incluindo palavras como emprego, profissão ou trabalho e sendo o resultado de cada escala, o somatório dos pontos correspondentes às respostas assinaladas (Ferreira Marques, 1983, pp.140-141; Ferreira Marques et al., 1985, p.448).

O estudo experimental em Portugal realizou-se com alunos do 9º e do 12º ano de escolaridade e com adultos, tendo sido calculadas médias e desvios-padrão das escalas, subescalas e itens, diferenças entre sexos, coeficientes alfa de Cronbach, intercorrelações entre itens e escalas e análises factoriais de itens e escalas (Ferreira Marques, 1983, pp.141-154; Ferreira Marques et al., 1985, pp.448-449).

A elevada consistência interna das escalas da versão experimental (com coeficientes iguais ou superiores a 0.80) possibilitou a redução para cinco o número de itens em cada escala de valores, sendo os primeiros três comuns a todos os países envolvidos no projecto e utilizados para comparações internacionais e sendo os outros dois itens de cada escala, seleccionados por cada projecto nacional (Ferreira Marques, 1982, p.7).

A análise estatística e psicométrica dos estudos preliminares permitiu chegar à versão final da Escala de Valores WIS, com o objectivo de avaliar a relação entre a importância do papel de trabalhador em conjunto com os outros papéis de vida e quais os valores dominantes, envolvendo as variáveis idade, estatuto socio-económico, inteligência, educação e experiência profissional (Ferreira Marques, 1982, p.8).

O estudo comparativo dos resultados empíricos obtidos nos diversos países que deram continuidade ao projecto WIS, designadamente no que respeita à análise factorial, permitiu efectuar aperfeiçoamentos na versão experimental da Escala de Valores. Foram identificados os critérios para selecção das escalas e dos itens, tendo sido definidos os valores e os respectivos itens da versão definitiva, de modo a conseguir um instrumento com características internacionais, mas dando conta da especificidade cultural de cada um dos países intervenientes. Assim, procedeu-se à redução do número de escalas, que passou de 21, com as opcionais – Identidade Cultural e Actividade Física, para 18, com as opcionais – Identidade Cultural e Capacidade Física (Ferreira Marques, 1982, p.6; Ferreira Marques et al., 1985, p.449):

Foram eliminadas ou absorvidas por outras, as escalas Estimulação Intelectual, Participação na Tomada de Decisão, Responsabilidade e Espiritualidade; juntaram-se escalas diferentes numa única (Recursos Económicos e Segurança Económica agrupadas num só valor Económico); desdobraram-se a escala Relacionamento em Interacção Social e Relações Sociais (que também substituiu Relações com os Superiores) e a escala opcional Actividade Física em Actividade Física e Capacidade Física; e incluiu-se ainda uma nova escala de Desenvolvimento Pessoal (Ferreira Marques, 1982, p.10; Ferreira Marques et al., 1985, p.449; Ferreira Marques e Miranda, 1995, pp.68-69). Obteve-se, assim, um total de 18 escalas de valores, cada uma constituída por cinco itens, num total de 90, mantendo-se as duas opcionais, que não foram utilizadas na versão portuguesa.

A versão final obtida contém valores pessoais e valores profissionais, sendo solicitada a hierarquização da importância que se atribui, no presente e no futuro, a certos objectivos. No que respeita às alternativas de resposta, passaram a existir quatro possibilidades, numa escala de 4 pontos, em que 1 significa "pouca ou nenhuma importância", 2 "alguma importância", 3 "bastante importante" e 4 "muito importante". Em cada escala, a pontuação resulta da soma dos pontos atribuídos a todos os itens que a integram. Deste modo, a pontuação na escala 1 é obtida através do somatório

das respostas aos itens 1, 19, 37, 55 e 73; a pontuação na escala 2 é obtida a partir das respostas aos itens 2, 20, 38, 56 e 74; e assim sucessivamente a partir da soma das respostas aos itens respectivos, até à pontuação da escala 18, que é obtida a partir da soma das respostas aos itens 18, 36, 54, 72 e 90 (Ferreira Marques et al., 1985, p.449; Ferreira Marques e Miranda, 1995, p.70).

As designações e respectivas definições operacionais das 18 escalas da 2ª edição portuguesa adoptadas no Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa são as seguintes: Escala 1–Utilização das Capacidades: utilizar e desenvolver as suas capacidades e conhecimentos; Escala 2–Realização: fazer as coisas bem e/ou sentir que faz (ou fez) as coisas bem; Escala 3–Promoção: ter mobilidade em termos de progredir na carreira e/ou de melhorar o nível de vida; Escala 4–Estético: aumentar e gozar a beleza das coisas, quer naturais, quer feitas pelo homem; Escala 5–Altruísmo: ajudar as outras pessoas; Escala 6–Autoridade: dizer aos outros o que tem de fazer, chefiar ou dirigir; Escala 7–Autonomia: tomar decisões por si mesmo, ser independente na sua esfera de acção; Escala 8–Criatividade: desenvolver ideias novas ou fazer coisas novas; Escala 9–Económico: ter um alto nível de vida, bom ordenado, estabilidade de emprego; Escala 10–Estilo de Vida: trabalhar e viver como se quer, de acordo com as próprias ideias; Escala 11–Desenvolvimento Pessoal: ter ideias sobre o que fazer na vida, encontrar satisfação pessoal no seu trabalho; Escala 12–Actividade Física: fazer muita actividade física, no desporto, no trabalho, etc.; Escala 13–Prestígio: ser admirado e considerado; Escala 14–Risco: ser capaz de aceitar riscos ou fazer coisas arriscadas; Escala 15–Interacção Social: estar com outras pessoas enquanto faz qualquer coisa ou trabalha; Escala 16–Relações Sociais: estar com amigos ou pessoas de quem gosta, falar com os outros; Escala 17–Variedade: haver diversidade no que faz, mudar de actividades; Escala 18–Condições de Trabalho: ter boas condições no local de trabalho (Nevill e Super, 1986b, p.8; Rafael, 1992, pp.81-83).

A Escala de Valores WIS destina-se a ser aplicada a jovens do ensino secundário, estudantes universitários e adultos. Ao nível do questionário no seu conjunto, os itens 1 a 54 são internacionais, ou seja, comuns a todos os países envolvidos, já que correspondem aos três primeiros itens de cada escala; os itens 55 a 90 são nacionais, isto é, foram seleccionados no âmbito do projecto nacional, de acordo com os resultados obtidos com a versão experimental (Ferreira Marques et al., 1985, p.449).

Após as instruções, no início do questionário, é colocada a frase "é agora ou será no futuro importante para mim", seguindo-se cada um dos itens aos quais se pede a resposta através da escala de 4 pontos. O objectivo é pedir a cada sujeito que indique em que grau são importantes para si, enquanto pessoa, os diversos valores ou satisfações que a maioria das pessoas procura nas suas vidas (Ferreira Marques, 1989, p.149; Ferreira Marques e Duarte, 1992, p.2).

Nesta investigação, para a avaliação dos valores, foi utilizada a forma revista da Escala de Valores WIS, apresentando-se no Quadro 2.1, exemplos de itens das várias escalas.

Quadro 2.1
Escala e exemplos de itens da Escala de Valores WIS
Versão actual portuguesa (2ª edição)

Escalas	Exemplos de Itens
1. Utilização das Capacidades	1. Utilizar todas as minhas capacidades e conhecimentos
2. Realização	2. Obter resultados que mostram que fiz bem as coisas
3. Promoção	3. Progredir
4. Estético	4. Tornar a vida mais bela
5. Altruismo	5. Ajudar pessoas com problemas
6. Autoridade	6. Dizer aos outros o que têm de fazer
7. Autonomia	7. Agir por mim mesmo
8. Criatividade	8. Descobrir, projectar ou desenvolver coisas novas
9. Económico	9. Ter um alto nível de vida
10. Estilo de Vida	10. Viver de acordo com as minhas ideias
11. Desenvolvimento Pessoal	11. Desenvolver-me como pessoa
12. Actividade Física	12. Fazer muito exercício físico
13. Prestígio	13. Ser admirado pelos meus conhecimentos e capacidades
14. Risco	14. Fazer coisas arriscadas
15. Interação Social	15. Fazer as coisas em conjunto com as outras pessoas
16. Relações Sociais	16. Estar com amigos
17. Variedade	17. Ter cada dia diferente de alguma maneira do dia anterior
18. Condições de Trabalho	18. Ter boas condições de espaço e luz no trabalho

A escala de Valores WIS deve ser preferencialmente usada no aconselhamento de carreira através de uma interpretação intra-individual, em que as pontuações de cada escala do teste são comparadas todas entre si, o que é ligeiramente diferente da interpretação directa das normas, em que a comparação é efectuada com as pontuações obtidas na mesma escala por outros indivíduos. Essa interpretação 'ipsativa' torna possível identificar os pontos fortes e áreas a desenvolver de cada

indivíduo (Nevill e Super, 1986b, pp.12-13). Assim, em aconselhamento de carreira, a interpretação dos valores não deve ser feita a partir do sentido absoluto de cada valor, apesar de se considerarem as normas do grupo de referência, mas a tónica é colocada no auto-conhecimento e na importância relativa atribuída por cada indivíduo aos 18 valores em causa (Teixeira, 1994, p.167).

2.1.4. Investigações no âmbito do *Work Importance Study*

O projecto WIS permitiu a discussão dos resultados de diversos estudos realizados com diferentes tipos de amostra, levando a concluir que a Escala de Valores pode ser útil na avaliação psicológica de indivíduos em vários estádios do desenvolvimento de carreira (Ferreira Marques, 1989, p.158).

Como já foi afirmado, a Escala de Valores WIS é um instrumento internacional obtido a partir dos contributos de psicólogos de 15 países dos cinco continentes: Europa, Ásia, África, América do Norte e Oceânia (Ferreira Marques, 1996, p.11; Ferreira Martins e Miranda, 1995, pp.62-63).

As suas propriedades psicométricas foram estudadas, tendo-se constatado a elevada precisão nos estudos americanos, em que foram usados coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) e o critério teste-reteste, com a confirmação da estabilidade da estrutura dos valores. No que respeita à validade de conteúdo, obedeceu-se a três métodos, dos quais se destaca a análise do conteúdo dos itens para a validade facial, a revisão dos métodos usados no desenvolvimento dos itens e as correlações item-escala. A validade facial foi assegurada pela própria forma como foram redigidos os itens, segundo as definições de valores acordadas pelos especialistas dos diversos países envolvidos. O processo de selecção dos itens incluiu as correlações item-escala e análises factoriais, para garantir a consistência interna e a independência das escalas (Nevill e Super, 1986b, pp.17-20). Quanto à validade de construto, tipo de validade muito importante para verificar se o instrumento mede, de facto, o que a teoria ilustra, foram analisadas a relação da escala de valores com outras medidas e com outras variáveis psicológicas (Nevill e Super, 1986b, pp.10-12).

A validade teórica da dicotomia valores intrínsecos e extrínsecos foi questionada no âmbito do *Work Importance Study*, em termos da sua operacionalização (Descombes,

1980, p.86; Sverko, e Visek-Vidovic, 1995, p.6), não sendo considerada relevante; mas devendo ter-se em conta os valores gerais a realizar nos cinco principais papéis de vida (trabalhador, estudante, casa e família, tempos livres e serviço à comunidade). Neste sentido, a satisfação alcançada no trabalho e na vida depende do tipo e número de alternativas que os indivíduos encontram para o desenvolvimento das suas aptidões, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e auto-conceitos (Super, 1990, p.208).

Conforme já referido, as equipas envolvidas no WIS através de uma rede coordenada de projectos nacionais, prestaram desde o início uma atenção particular aos modelos teóricos e métodos empíricos na avaliação dos valores e da saliência de papéis (Ferreira Marques e Miranda, 1995, p.62). A Escala de Valores e o Inventário da Saliência de Papéis foram os primeiros instrumentos desenvolvidos em Portugal para avaliar estes construtos, tomando possível o seu uso em investigação e a aplicação especialmente em orientação e aconselhamento (Ferreira Marques, 1995, p.186). Os estudos portugueses têm vindo a suportar, tal como os estudos de outros países, a utilidade da Escala de Valores na avaliação psicológica em diferentes cenários, sendo contudo necessário dar atenção ao ênfase que os indivíduos colocam em cada valor e em cada papel e quais as implicações para as decisões de carreira (Ferreira Marques, 1995, p.187).

Sverko (1995) analisou as hierarquias de valores em cada país participante no WIS, confirmando a existência de padrões distintos, o que leva à suposição de que cada cultura tende a criar e perpetuar a sua visão própria e parcialmente única do que é importante na vida (pp.238-239). A hierarquia de valores obtida na amostra portuguesa situa-se agregada à belga, croata, italiana e polaca, tornando-se um grupo predominantemente europeu (Sverko, 1995, p.236). Contudo, são salientadas algumas limitações do WIS, nomeadamente no que se refere à representatividade das amostras, à equivalência dos resultados nos diferentes grupos nacionais e à estabilidade dos padrões de valores (Sverko, 1995, pp.239-240).

Acredita-se que há diferenças nacionais bem vincadas num grande número de características psicológicas e, particularmente, em relação aos valores, devido à existência de padrões de valores específicos em cada país. De modo a contribuir para a análise desta evidência, foi feita uma comparação entre os resultados obtidos com a Escala de Valores no âmbito do WIS em 10 países, incluindo Portugal, no que respeita

à estrutura factorial e ao grau de importância dos diferentes valores. O propósito da análise foi determinar as diferenças nacionais de valores, identificar padrões de valores específicos, cruzar as similaridades culturais e comparar os países que partilham os mesmos padrões de valores (Ferreira Marques, 1996, p.13; Sverko, 1995, p.225).

Foram encontrados cinco factores mais ou menos semelhantes nas amostras de diferentes países, sendo denominados "Orientação Utilitária", "Auto-Actualização", "Orientação Individual", "Orientação Social" e "Desafio" (Ferreira Marques, 1996, pp.13-14; Sverko, 1995, p.350). Assiste-se, em Portugal, a uma alta valorização das relações interpessoais e de compreensão humana, uma tendência para um estilo de vida autónomo e uma forte rejeição da autoridade (Sverko e Super, 1995, p.355).

Todas as amostras portuguesas se posicionaram em graus elevados na maioria dos valores de auto-actualização, assim como em Realização e Promoção, situando-se os valores mais baixos em Prestígio para todos os grupos nacionais, seguindo-se o valor Autoridade e Económico. Assim, pode inferir-se que os portugueses consideram a auto-expressão e a criatividade pessoal muito mais importante do que os sinais externos de sucesso (Sverko, 1995, p.233).

Ferreira Marques (1996) sublinha que há grandes sobreposições entre as distribuições de resultados obtidos com as diversas amostras dos grupos nacionais e dos outros países, sendo interessante considerar também as relações dos valores com o desenvolvimento da carreira e as diversas fases, bem como as implicações das diferenças individuais e grupais para a prática da intervenção psicológica, especialmente em orientação e aconselhamento de carreira (p.19).

Para além das já citadas diferenças de valores para diferentes classes profissionais, também foram referidos estudos que permitiram verificar que as influências familiares são um elemento crítico no desenvolvimento dos valores profissionais (Descombes, 1980, pp.72-74; Kidd e Knasel, 1979, p.13) e que se podem atribuir diferenças nos valores à variável sexo, expressando os homens preferências distintas das mulheres (Descombes, 1980, p.76; Ferreira Marques, 1997, p.389; Kidd e Knasel, 1979, p.10; Niles e Goodnough, 1996, p.65).

Os resultados apresentados em 1995 por Super e Sverko e também referidos por Ferreira Marques (1996) podem fazer ressurgir questões de filosofia dos valores tais como a sua universalidade, as diferenças culturais, nacionais e individuais e a unidade

dos valores *versus* a sua diversidade, a que se ligam as diversas classificações ou taxonomias, bem como a consideração de valores a vários níveis (Ferreira Marques, 1996, p.20).

Sverko e Vizek-Vidovic (1995) na análise sobre os estudos do significado do trabalho identificaram os valores como conjuntos organizados de crenças gerais, opiniões e atitudes sobre o que é preferível, certo, ou simplesmente bom na vida. Nesta abordagem dinâmica, assume-se que os valores constituem uma determinada organização das necessidades, desejos e objectivos dos indivíduos, hierarquicamente estruturados, de acordo com a sua importância relativa e prioridade, orientando assim o comportamento humano (p.5).

Estes autores consideram os valores construtos hipotéticos que não podem ser directamente observados, apenas se tomando reconhecíveis através da análise dos objectivos que as pessoas consideram importantes e que procuram atingir na vida. No entanto, definem operacionalmente os valores como objectivos gerais e relativamente estáveis que um indivíduo tenta atingir e utilizam o termo valores do trabalho para descrever os valores gerais que as pessoas tentam alcançar através do trabalho. Têm vindo a procurar entender a importância relativa dos valores e a sua organização hierárquica, examinando as preferências individuais em relação aos diferentes aspectos do conteúdo da função – valores intrínsecos; e do contexto – valores extrínsecos (Sverko e Vizek-Vidovic, 1995, pp.5-6).

A falta de resultados definitivos sobre os objectivos que as pessoas procuram realizar na vida e no trabalho, pode dever-se a uma questão metodológica dadas as dificuldades existentes na utilização de medidas de auto-descrição no estudo dos valores; igualmente, deve ter-se em conta a natureza dinâmica dos valores, uma vez que factores pessoais e situacionais poderão alterar a sua posição na hierarquia individual, apesar de serem definidos como metas relativamente estáveis; as próprias generalizações da hierarquias de valores são difíceis dada a grande diferença entre os indivíduos e entre os grupos (Sverko e Vizek-Vidovic, 1995, p.6).

Três abordagens principais marcam o estudo do significado do trabalho, segundo Sverko e Vizek-Vidovic (1995): o estudo dos valores ou metas que os indivíduos tentam atingir através do trabalho; o estudo da importância do trabalho na vida das pessoas, englobando o envolvimento no trabalho e a saliência dos papéis; e a análise dos efeitos da alienação do trabalho, um estado hipotético que emerge da falta de oportunidades

para a auto-realização no trabalho. Para estes autores, as crenças sobre o trabalho não pertencem à categoria de predisposições inatas, mas antes derivam da experiência quotidiana, sendo largamente determinadas por factores socio-culturais. Por outras palavras, grandes diferenças no significado do trabalho são observáveis em diferentes sociedades e culturas, bem como em diferentes períodos históricos (p.3).

Nas sociedades ocidentais prevalece uma crença geral sobre a centralidade do papel de trabalhador nas vidas da maioria das pessoas, sendo a noção apoiada por princípios sobre a multiplicidade de funções ou significados do trabalho para o indivíduo. Pode assim, considerar-se que o trabalho tem quatro funções distintas: uma função económica, já que as pessoas trabalham para ganhar a vida; uma função social, que permite às pessoas interagir; uma função de estatuto social e prestígio, uma vez que a posição das pessoas na sociedade depende em grande parte daquilo em que trabalham; e uma função psicológica importante em termos do significado intrínseco para o indivíduo, visto que o trabalho é uma fonte essencial de identidade, auto-estima e realização. Com esta visão, constata-se o papel central do trabalho na vida dos indivíduos (Sverko e Vizek-Vidovic, 1995, p.4).

Os significados similares encontrados em diferentes culturas relativamente à importância dos valores deve ser comparada e interpretada através de outros estudos (Schwartz e Bilsky, 1987, p.561), a fim de comparar o significado, a estrutura e a sua importância, analisar as relações dos valores com a estrutura social e, ainda, prever e interpretar as relações desses construtos com as atitudes e o comportamento (Schwartz e Bilsky, 1987, pp.550-551).

Para compreender as influências culturais, há que olhar realmente para a etiologia e para os determinantes das crenças de trabalho em diferentes aspectos (Niles, 1999, p.856). Os resultados do estudo intercultural demonstraram que as percepções ou crenças sobre o mundo do trabalho são similares, ainda que possam existir diferentes tipos de compromisso e de entusiasmo face ao trabalho em diferentes culturas (p.855).

Na sua investigação, Niles e Goodnough (1996) mostraram que a saliência dos papéis e os valores devem ser vistos dentro dos contextos específicos de desenvolvimento cultural, devendo os conselheiros de carreira considerar estes aspectos para facilitar o desenvolvimento pessoal dos seus clientes (p.65).

A avaliação realizada através dos instrumentos desenvolvidos no âmbito do WIS providencia informações respeitantes ao significado dos papéis de vida ao longo do ciclo de vida. Se a carreira é definida como «uma combinação e sequência de papéis que uma pessoa desempenha durante o seu curso de vida» (Super, 1980a, p.82), então a exploração dos valores e do significado do envolvimento pessoal nos papéis de vida deve ser muito importante para a tomada de decisão na carreira (Niles e Goodnough, 1996, p.83).

Segundo Sverko (2001), o *Work Importance Study* constitui um importante contributo para o estudo global dos valores e dos papéis humanos ao longo do ciclo de vida (p.128). Conforme já referido, o principal objectivo desse projecto era desenvolver uma série integrada de medidas para avaliação sistemática dos valores e da importância relativa dos principais papéis de vida, avançando com um estudo transcultural. Os dois instrumentos utilizados no WIS, designadamente a Escala de Valores, além de serem adequados para análises comparativas entre países, também são promissoras ferramentas de diagnóstico válidas para outros objectivos, especialmente para serem aplicadas em aconselhamento de carreira (Sverko e Super, 1995, pp.355-356).

Apesar dos diversos estudos já realizados com a Escala de Valores WIS, que têm permitido afirmar a sua adequabilidade na avaliação dos valores, pode considerar-se que são ainda necessários mais estudos longitudinais, a fim de verificar a consistência dos valores ao longo de diversas fases de desenvolvimento, bem como a derivação das normas existentes para os vários tipos de populações escolares ou grupos profissionais de adultos (Ferreira Marques et al., 1985, p.454; Nevill e Super, 1986b, p.22). As análises efectuadas nos vários países permitiram desenvolver e aperfeiçoar a Escala de Valores WIS, tendo sido realizadas diversas investigações a partir das variáveis sexo, idade, grau de habilitações, áreas de ensino e grupos profissionais. As diversas investigações têm permitido verificar as qualidades psicométricas do instrumento, mas serão convenientes outros estudos sobre a escala, designadamente comparações com outras medidas psicológicas, sendo este desafio lançado em trabalhos anteriores (Duarte, 1984, pp.79-80; Ferreira Marques, 1983, pp.153-154; Rafael, 1992, p.92; Teixeira, 1994, pp.166-68).

2.2 Crenças de Carreira

Krumboltz desenvolveu uma teoria da tomada de decisão através da aplicação do modelo de aprendizagem social para explicar as razões das escolhas de carreira e quais os problemas subjacentes às suposições que afectam a conduta humana em todos os domínios da vida (Minor, 1992, p.21).

Um dos interesses desta formulação reside nos princípios sobre os aspectos importantes que guiam os comportamentos e as escolhas feitas ao longo da vida – as crenças de carreira.

2.2.1 O modelo de aprendizagem social

Bandura apresentou uma teoria para analisar a motivação, o pensamento e a acção humana, colocando uma grande ênfase no determinismo recíproco, ou seja, tendo por base um modelo interaccional de causalidade, em que os acontecimentos do meio envolvente, os factores pessoais e o comportamento operam como determinantes que interagem todos entre si (Bandura, 1986, pp.23-24). Essa causalidade recíproca proporciona aos indivíduos a oportunidade de exercer algum controlo sobre as próprias vidas (Bandura, 1986, p.18).

Este autor considera a interacção da pessoa-situação numa tríade recíproca, com três classes de factores causais que se afectam mutuamente uns aos outros bidireccionalmente: as variáveis pessoais, os factores externos do meio envolvente e o comportamento aberto, distinto das qualidades internas e físicas da pessoa. As relações sistémicas entre esta série de factores causais são vistas como essenciais na compreensão da natureza dinâmica das transacções pessoa-contexto (Lent e Hackett, 1994, p.84).

De acordo com a sua teoria, o comportamento é parcialmente governado pelas preferências, valores e padrões de auto-avaliação, permitindo que as pessoas dêem uma direcção às suas vidas e encontrem satisfação no que fazem (Bandura, 1986, p.35). Assim, as pessoas regulam-se e distribuem o seu nível de esforço, de acordo com os efeitos esperados pelas próprias acções, ou seja, o comportamento humano é mais previsível por crenças do que pelas consequências das acções realizadas (Bandura, 1986, p.129). A maioria dos comportamentos é aprendida por observação do

comportamento dos outros, não só através da modelagem, mas a partir da codificação individual da informação observada, a qual pode servir de guia de acção em futuras ocasiões, expandindo-se os conhecimentos e as competências (Bandura, 1986, p.47).

A visão de Bandura sobre a aprendizagem social do comportamento humano suporta que as personalidades dos indivíduos são mais determinadas pelas experiências de aprendizagem do que por processos genéticos ou intrapsíquicos, tendo o reforço um importante papel (Herr e Cramer, 1992, p.175; Sharf, 1992, p.274). Deste modo, considera-se que o comportamento muda e são tomadas decisões mediante as expectativas das crenças de se conseguir manter um determinado comportamento (Herr e Cramer, 1992, p.167).

As crenças sobre a auto-eficácia referem-se a julgamentos das pessoas sobre as suas capacidades para organizar e executar os cursos de acção requeridos para atingir determinados tipos de desempenho (Bandura, 1986, p.391). Na sua análise dos determinantes pessoais dentro do sistema triádico causal, Bandura considera a existência de três mecanismos socio-cognitivos particularmente relevantes para compreender o desenvolvimento da carreira: crenças sobre a auto-eficácia; expectativas face a resultados; e representações dos objectivos. Estes mecanismos conduzem ao principal motivo que leva as pessoas à escolha e desenvolvimento de carreira (Lent e Hackett, 1994, p.84).

Os indivíduos possuem crenças sobre as próprias aptidões (expectativas de eficácia) e crenças sobre as contingências que operam no meio envolvente (expectativas de resultados). Se consideram ter ou poder desenvolver as competências exigidas para exercer determinada profissão e acreditam poder vir a ter sucesso em determinada área, então serão mais perseverantes na formação e pesquisa de informação. Por oposto, se consideram que não vão conseguir obter tais competências, será pouco provável que gostem dessa profissão e nunca irão ser perseverantes (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.236).

A teoria defende que as pessoas tendem a preferir determinada profissão se tiverem sucesso em tarefas similares às desempenhadas por membros dessa profissão; se observarem um modelo válido, sendo reforçadas por actividades similares; se as valorizarem ou pressionarem em relação às vantagens dessa profissão através de palavras e imagens positivas associadas. Quando se verificam as

proposições contrárias, as pessoas tendem a evitar essa mesma profissão (Krumboltz, 1994a, p.19; Krumboltz e Nichols, 1990, p.165).

Manifestam-se as preferências por diversas actividades, através de uma variedade de experiências de aprendizagem, dá-se sentido a essas actividades devido às ideias que se pensa ter aprendido através da experiência e adquirem-se crenças sobre si mesmo e sobre a natureza do mundo através de aprendizagens directas e indirectas, desencadeando-se as acções com base nessas crenças e usando as competências que se vão desenvolvendo ao longo do tempo (Krumboltz e Nichols, 1990, p.162).

A teoria de aprendizagem social aplicada à tomada de decisão na carreira permite responder a questões como porque escolhem as pessoas determinadas áreas de formação ou profissões, porque efectuam mudanças em certos momentos das suas vidas, ou o que as leva a expressar preferências por diferentes actividades em aspectos selectivos (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.237).

As crenças são inferidas e não directamente observadas, podendo um sistema de crenças ser organizado em termos psicológicos, mas não necessariamente de forma lógica, já que cada pessoa possui as suas crenças sobre a realidade física e social (Rokeach, 1976, p.2). Tende-se a valorizar uma determinada crença na proporção do seu grau de congruência dentro do próprio sistema de crenças e valorizam-se as pessoas com sistemas similares (Rokeach, 1976, p.83).

Para Krumboltz, as pessoas tomam consciência das suas actividades por causa das ideias que foram aprendendo ao longo da vida, na aquisição de crenças sobre si próprias e sobre a natureza do trabalho, através de experiências, agindo de acordo com essas crenças e usando as suas competências (Krumboltz, 1994a, p.17).

A teoria da aprendizagem social inclui variáveis que se podem considerar como categorias de influência no processo de escolha, as quais originam determinados tipos de resultados. Cada um desses factores básicos e respectivas consequências desempenham uma parte importante na eventual selecção de alternativas específicas de carreira (Sharf, 1992, p.275).

O modelo defende quatro categorias que influenciam a tomada de decisão na carreira e o percurso de cada indivíduo. Em primeiro lugar, surgem os atributos genéticos herdados, tais como raça, género, aparência física e, especialmente, as aptidões que estão na base de comportamentos motores, intelectuais e perceptivos.

São os factores genéticos e referem-se às qualidades inatas e outras características, que podem influenciar certas preferências educacionais e profissionais (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.237).

Em segundo lugar, são considerados os acontecimentos do meio envolvente e as situações em que tais acontecimentos ocorrem e que podem afectar a tomada de decisão, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos, económicos, climatéricos, geográficos, ecológicos, e englobando uma variedade de condições que podem afectar os indivíduos, as quais não podem ser controladas em geral, podendo contudo existir algum planeamento em relação às mesmas (Sharf, 1992, pp.275-277). As condições e acontecimentos do meio envolvente, no que respeita à tomada de decisão, podem referir-se ao número e natureza de oportunidades de trabalho ou de formação, a políticas e procedimentos sociais para seleccionar formandos ou trabalhadores, a recompensas sociais ou monetárias das diferentes profissões, a leis nacionais e laborais, à validade e exigência dos recursos naturais, aos desenvolvimentos tecnológicos, a mudanças na organização social, a experiências familiares, a recursos financeiros e sociais, ao sistema educativo, ou à influência da comunidade e vizinhança (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.237-238).

Em terceiro lugar é salientado o papel da aprendizagem, já que as preferências de carreira de cada pessoa são o resultado das suas experiências anteriores. Há inúmeras experiências que podem, eventualmente, influenciar as decisões de carreira, pois os indivíduos desenvolvem as suas preferências através da interacção com o meio envolvente, numa longa e complexa série de experiências ao longo da vida, sendo cada processo de aprendizagem diferente de indivíduo para indivíduo, uma vez que a variedade de experiências é muito grande. Para Krumboltz, existem dois tipos básicos de experiências de aprendizagem que resultam no comportamento individual, nas competências cognitivas e nas preferências, fazendo com que as pessoas funcionem eficazmente no mundo: as experiências de aprendizagem instrumental, em que se actua directamente sobre o meio envolvente para obter as consequências ou resultados observáveis, e as experiências de aprendizagem associativa, em que o indivíduo observa o meio envolvente e as relações entre os acontecimentos; apercebendo-se das conexões entre estímulos e respostas (Krumboltz, 1994a, p.17; Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.238-241).



Na realidade, cada pessoa tem uma história única de experiências que resulta num determinado percurso e geralmente não se lembra da sequência dessas experiências, mas apenas dos resultados das mesmas. Krumboltz entende como experiências de aprendizagem instrumental, as experiências que ocorrem quando o indivíduo é reforçado ou punido pelo exercício de determinadas aprendizagens e pelas competências que lhes estão associadas. Tende-se a repetir os comportamentos que foram reforçados e a evitar o envolvimento naqueles que foram punidos, aprendendo assim com as consequências dos próprios comportamentos. Estas experiências contêm três componentes: os antecedentes, que se referem aos factores genéticos, aptidões especiais, condições e acontecimentos do meio envolvente e características das tarefas ou problemas; os comportamentos com que se respondem a esses antecedentes e os quais incluem respostas cognitivas e emocionais; e as consequências, que englobam os efeitos produzidos pelos comportamentos e a reflexão sobre as mesmas. Em suma, através das experiências de aprendizagem instrumental, as pessoas desenvolvem uma preferência por actividades em que têm sucesso ou são recompensadas e tendem a perder o interesse por actividades em que falham, são punidas ou não recebem recompensas (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.238-239; Sharf, 1992, p.277). As experiências de aprendizagem associativas ocorrem quando as pessoas associam, de forma directa ou indirecta, algum estímulo neutro a um acontecimento carregado emocionalmente. Consoante a experiência vivenciada, assim se pode atribuir uma carga emocional positiva ou negativa em relação a algo, dependendo dos acontecimentos que estão associados. Novos comportamentos podem ser facilmente aprendidos pela simples observação dos comportamentos dos outros ou adquiridos pela busca de informação e de ideias através de determinados meios, sendo exercitadas as competências cognitivas associadas e analisadas as contingências de reforço do meio envolvente. Sempre que um indivíduo compara uma situação previamente neutra a uma situação positiva ou negativa, ocorre uma experiência de aprendizagem associativa, em que um acontecimento é generalizado a uma determinada categoria de experiências. As associações nem sempre são consistentes, podendo por vezes ser contraditórias ou demasiado complexas. Ao associarem características positivas ou negativas a certas profissões, as pessoas criam estereótipos que podem permanecer ao longo da vida e ter um efeito significativo na tomada de decisão na carreira (Sharf, 1992, pp.277-278).

O último factor diz respeito às competências de abordagem das tarefas, as quais são o resultado de interacções entre os atributos herdados, os acontecimentos do meio envolvente e as histórias de aprendizagem vivenciadas. Através destas experiências, o indivíduo desenvolve e aprende a aplicar uma vasta série de competências a cada nova tarefa. As competências previamente aprendidas são usadas em cada nova tarefa ou problema e afectam o resultado obtido, podendo modificar as próprias competências. Assim, as competências de abordagem das tarefas influenciam os resultados e são, elas próprias, resultados (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.241-242).

De acordo com esta teoria, compreender como um indivíduo aborda as tarefas é crítico para a tomada de decisão na carreira. As tarefas podem incluir a fixação de objectivos, a clarificação de valores, a predição de acontecimentos futuros, a criação de alternativas e a procura de informação profissional. As competências de um indivíduo; os hábitos de trabalho, o estilo de aprendizagem e de resposta emocional são o resultado das suas características genéticas, das aptidões especiais, das condições do meio envolvente e das experiências de aprendizagem (instrumental e associativa). O modo como um indivíduo aborda uma tarefa depende das suas experiências prévias e influencia o próprio resultado dessa tarefa, sendo o desenvolvimento das competências de abordagem das tarefas um dos aspectos de maior ênfase do modelo (Sharf, 1992, p.278).

Os pensamentos e as crenças sobre si próprio e sobre o meio envolvente emergem dos factores genéticos, das condições ambientais, das experiências de aprendizagem e das competências de abordagem das tarefas. Para além da combinação destes quatro tipos de variáveis que influenciam os processos de escolha na carreira, no modelo de Krumboltz são postuladas três consequências conducentes aos resultados. As experiências de aprendizagem são interpretadas de modo diferente pelos indivíduos, que tentam dar sentido ao que observam, construindo crenças sobre si próprios e sobre o mundo que os rodeia. Deste modo, utilizam as suas crenças para formular os seus objectivos e guiar as suas escolhas (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.242-243).

Esta teoria da carreira descreve como um incontável número de experiências pode ser combinado para moldar o percurso de carreira de cada pessoa – pessoas com diferentes características genéticas são expostas a uma infinita variedade de oportunidades de aprendizagem como resultado das circunstâncias sociais, políticas,

culturais e económicas existentes no tempo e no lugar onde vivem. As consequências dessas experiências de aprendizagem são sintetizadas por cada indivíduo em generalizações de auto-observação e sobre o mundo, em novas competências de abordagem das tarefas, que guiam o pensamento de cada pessoa sobre as decisões de carreira e em acções apropriadas ao longo do tempo (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.242-243).

Como resultado da complexa interacção dos quatro tipos de factores que influenciam as suas vidas, as pessoas formam generalizações ou crenças, na tentativa de representarem a sua própria realidade. Observam-se constantemente a si próprias e avaliam o seu desempenho em comparação com os seus padrões e os dos outros, fazendo generalizações sobre a natureza das suas atitudes e competências (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.243).

Se se tem sucesso numa determinada actividade, considera-se que se é 'bom' nela e se se falha, considera-se que não se é 'bom'. Cada estado é uma generalização, uma crença resumida, construída por cada indivíduo em relação aos seus interesses, valores ou aptidões e baseada num largo número de experiências de aprendizagem a priori – são as generalizações de auto-observação (Krumboltz, 1994a, p.18). Assim, as pessoas retiram conclusões e fazem generalizações acerca das actividades de que gostam e de que não gostam, do que está certo ou errado, daquilo que sabem ou não fazer, podendo estas crenças ser relativamente precisas ou, pelo contrário, constituírem um grande erro (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.243-244).

Tal como fazem observações sobre si próprias, as pessoas também fazem observações sobre o mundo em que vivem e acerca das pessoas à sua volta. As generalizações sobre a natureza das profissões podem resultar de uma grande série de experiências, sendo mais ou menos precisas, de acordo com a representatividade dessas mesmas experiências. As generalizações da visão do mundo são o resultado das experiências de aprendizagem sobre o meio envolvente em que as pessoas vivem e que lhes permite predizer o que poderá ocorrer no futuro e noutros meios (Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.244-245).

Muitas vezes, os indivíduos aplicam as competências aprendidas ao longo das suas experiências à tomada de decisão na carreira. Através de processos cognitivos, as pessoas são capazes de relacionar as observações de si próprias com o meio

envolvente, fazendo inferências sobre como poderão aplicar as suas competências no mundo real. O grau em que se é apto para lidar com certas tarefas é estimado e a relação entre as generalizações de auto-observação e da visão do mundo dão origem ao desenvolvimento destas competências, que incluem atitudes envolvendo os padrões de desempenho, valores e hábitos de trabalho, jogos mentais, processos cognitivos e perceptivos, capacidade de resolução de problemas e respostas emocionais (Krumboltz, 1994a, p.18; Mitchell e Krumboltz, 1996, pp.245-246).

Assim, as competências de abordagem das tarefas são características cognitivas e predisposições afectivas que os indivíduos exibem, lidando com o meio envolvente e interpretando-o. As competências consideradas importantes na tomada de decisão na carreira podem ser o reconhecimento da importância de uma situação em que é preciso tomar uma decisão, a definição realista de uma tarefa, o exame e a avaliação precisa das generalizações, a criação de uma larga variedade de alternativas, a obtenção da informação necessária sobre as alternativas, ou a eliminação gradual das alternativas não atractivas. As pessoas aplicam as competências de forma consciente às decisões de carreira, mas as consequências resultantes podem ser negativas, dependentes de acontecimentos imprevisíveis do meio envolvente no uso dessas mesmas competências, levando as pessoas a pensar que não se justifica investir tempo e esforço na tomada de decisão. Como resultado, podem desenvolver-se estratégias alternativas, tais como confiar na intuição ou deixar a decisão nas 'mãos do destino', mas mesmo este tipo de atitude resulta da aprendizagem (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.245).

Finalmente, esta série complexa de experiências de aprendizagem habilita os indivíduos a criarem generalizações e competências que lhes fornecem a base de acção para a carreira. São as acções ao longo do tempo, levadas a cabo e que fornecem experiências de aprendizagem para as actividades futuras, sendo cada experiência construída a partir de experiências anteriores (Krumboltz, 1994a, p.18). Como resultado destas experiências de aprendizagem, das generalizações e competências que são desenvolvidas a partir delas, os indivíduos envolvem-se em diversos comportamentos que levam à progressão na carreira. Os comportamentos e as decisões que são relevantes para o processo de planeamento da carreira ocorrem ao longo de toda a vida de um indivíduo (Mitchell e Krumboltz, 1996, p.246).

Deste modo, a proposição básica da teoria de aprendizagem social considera o comportamento como resultado de experiências de aprendizagem únicas, mais do que de processos psíquicos inatos ou desenvolvidos. Os factores pessoais e o meio envolvente operam conjuntamente como determinantes uns dos outros nas escolhas de carreira (Osborne et al., 1997, p.48).

2.2.2 Antecedentes e adaptação do *Career Beliefs Inventory*

O *Career Beliefs Inventory* foi desenvolvido como instrumento de avaliação para ser usado quando se está face a um importante desafio, decisão ou transição de carreira (Levin, Krumboltz e Krumboltz, 1995, p.1). Consiste num meio de diagnóstico e aconselhamento que tem por objectivo a identificação de crenças relacionadas com as escolhas de carreira (Walsh, 1995, p.61).

A premissa fundamental deste inventário assenta na série de suposições e generalizações das pessoas sobre si próprias e sobre o mundo do trabalho, baseando-se nas suas experiências limitadas. Quer sejam precisas ou não, essas suposições afectam o comportamento – se uma pessoa acredita que algo é verdade, age como se isso fosse de facto verdade e o que parece ser um comportamento inapropriado pode tornar-se compreensível quando se descobrem as suposições e crenças com que essa pessoa funciona. O modo como se tomam decisões de carreira, se procura emprego e se tenta obter promoções, depende daquilo em que se acredita. Quando as crenças são precisas e construtivas, age-se de modo a que seja provável conseguir atingir os seus objectivos; se as crenças são imprecisas e auto-derrotistas, age-se de modo a que façam sentido, mas sente-se dificuldade em alcançar os objectivos. Assim, as decisões e as acções de carreira dos indivíduos podem basear-se ou não, numa visão precisa de si próprios e do mundo do trabalho (Krumboltz, 1991, p.1; 1994b, p.424).

Tal como as crenças, o desenvolvimento dos valores também pode ser compreendido sob esta perspectiva, visto poderem ser o produto de experiências de aprendizagem e de conhecimentos adquiridos a partir de pessoas e acontecimentos do meio envolvente e, também, de objectos, factos e ideias (Osborne et al., 1997, p.49).

O *Career Beliefs Inventory* foi criado fora de um campo específico de investigação teórica, tendo sofrido a influência de diversos antecedentes teóricos e podendo ser considerado uma aplicação quer da psicologia cognitiva, quer do modelo sistémico (Krumboltz, 1991, pp.1-2).

O conteúdo dos itens foi desenvolvido a partir de registos de pessoas sobre as crenças que as impediam de atingir os seus objectivos. Embora cada história fosse diferente, as crenças podiam ser facilmente agrupadas num número limitado de categorias, a partir da essência de cada incidente relatado. A versão original integrava 122 itens organizados em 22 escalas, sendo mais concretamente 61 pares, contendo cada par, um item formulado pela positiva e outro pela negativa. A edição para investigação foi administrada nos Estados Unidos e na Austrália, a pessoas com idades compreendidas entre os 12 e os 75 anos (Krumboltz, 1991, p.16; 1994b, p.426). A análise factorial dos itens foi baseada em diferentes amostras categorizadas por sexo, idade, grau de habilitações e nacionalidade, tendo resultado na reorganização dos itens em escalas revistas (Krumboltz, 1994c, p.432).

Obteve-se, assim, a forma actual, constituída por 96 itens agrupados em 25 escalas, sendo 45 itens formulados pela positiva e cotados directamente de modo a que um grau de forte concordância receba o maior peso; os restantes 51 itens são formulados negativamente e a cotação é inversa, com vista a que um grau de forte discordância receba o maior peso (Krumboltz, 1991, p.16).

A adaptação portuguesa do *Careers Beliefs Inventory* foi efectuada por Rafael (2001), no âmbito da sua investigação sobre preocupações de carreira, crenças de carreira e stress profissional em adultos empregados.

Na versão portuguesa houve o cuidado de ir para além de uma simples tradução literal e da respectiva adaptação dos itens à nossa cultura, procurando-se obedecer às recomendações que surgem na literatura sobre a construção de provas psicológicas (Nunnally e Bernstein, 1994, pp.300-301, citado em Rafael, 2001, p.157).

Quando se procede à adaptação de um teste, procura-se conferir-lhe objectividade, isto é, conseguir um instrumento que, na medida do possível, seja isento de juízos subjectivos ou pessoais, no que respeita às dimensões a medir ou avaliar (Freeman, 1974, p.52). Deste modo, tentou-se garantir que o inventário traduzido medisse aquilo que efectivamente visa medir e que as avaliações exigidas pelos itens fossem uma amostra correcta dos conceitos a que o inventário se destina – as crenças de carreira.

Walsh (1994, p.431) refere a importância de clarificar que os testes traduzidos interculturalmente exploram as mesmas características funcionais e que a equivalência da tradução deve ser assegurada, de modo a que os itens expressem o mesmo significado, medindo as mesmas propriedades comportamentais nos diferentes grupos de pessoas. Neste caso, foi solicitado o contributo de especialistas e de não especialistas, para a compreensão integral dos itens, tendo-se chegado a uma forma experimental que foi aplicada a uma amostra de adultos trabalhadores. Os participantes deste ensaio experimental tinham idades compreendidas entre os 22 e os 51 anos, sendo 23% do sexo masculino e 77% do sexo feminino, de diversos grupos profissionais, habilitações literárias ao nível do ensino superior e com experiência profissional mínima de 1 ano e máxima de 27 anos (Rafael, 2001, pp.156-157).

A prova obtida é constituída por 96 itens, em que se assinala o grau de concordância de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Na folha de respostas constam também questões sobre a satisfação quanto à situação de emprego actual, quanto ao progresso global da carreira até agora e quanto às perspectivas futuras de carreira (às quais se responde como “muito satisfeito”, “satisfeito”, “algo insatisfeito” ou “insatisfeito”).

Durante o ensaio experimental, as principais dificuldades registadas na aplicação foram relativas à extensão da prova propriamente dita e à formulação de certos itens, essencialmente no que respeita aos que são expressos pela negativa, que podem conduzir a enganos no registo do grau de concordância (Rafael, 2001, p.157).

As médias mais elevadas da amostra experimental foram verificadas nas escalas 5–Realização (43.28), 22–Formação profissional (42.10) e 25–Esforço (41.25); as médias mais baixas situaram-se nas escalas 2–Planos de Carreira (19.61), 3–Aceitação da Incerteza (21.17) e 18–Mudança de Local de Trabalho (27.04); os desvios-padrão variavam entre 3.93 (escala 7–Satisfação Intrínseca) e 9.31 (escala 1–Situação Actual) e a amplitude de resultados distribuía-se entre os dois extremos, ou pelo menos num deles, para a grande maioria das escalas (Rafael, 2001, pp.158-159).

Os coeficientes de precisão obtidos para cada escala variaram entre -0.13 e 0.79, tendo sido identificados os itens que contribuíam com maior peso para os índices inferiores a 0.30. As escalas em que tais circunstâncias psicométricas se verificaram foram sujeitas a alterações na formulação de alguns itens: item 55 da escala 1–Situação Actual; item 57 da escala 7–Satisfação Intrínseca; item 61 da escala

11–Responsabilidade; item 63 da escala 15–Flexibilidade no padrão de carreira; itens 38 e 88 da escala 22–Formação profissional e itens 34 e 37 da escala 23–Negociar e/ou procurar emprego (Rafael, 2001, p.162).

A tradução de alguns dos itens e as respectivas escalas a que pertencem, bem como o tipo de cotação a que devem ser sujeitos, apresenta-se no Quadro 2.2.

Quadro 2.2
Escala e exemplos de Itens do Inventário de Crenças de Carreira
Adaptação Portuguesa

Escalas	Exemplos de Itens	Cotação
1. Situação Actual	23. Actualmente não estou empregado	Inversa
2. Planos de Carreira	13. Sei que tipo de trabalho quero fazer	Inversa
3. Aceitação da Incerteza	21. É perfeitamente aceitável que, nesta altura da minha vida, eu não saiba que tipo de trabalho quero fazer	Directa
4. Franqueza	12. Se disser às pessoas as verdadeiras razões dos meus planos de carreira, elas farão troça de mim	Inversa
5. Realização	4. Procuro ser o melhor em tudo o que faço, mesmo que por vezes falhe	Directa
6. Curso Superior	20. É necessário um curso superior para se ter um bom emprego	Inversa
7. Satisfação Intrínseca	33. Preciso de trabalhar numa profissão em que seja bom, mesmo que não goste muito dela	Inversa
8. Igualdade com os Pares	9. Quero fazer melhor trabalho do que outras pessoas do meu grupo	Inversa
9. Ambiente de Trabalho Estruturado	64. Detesto ter alguém a supervisionar o meu trabalho	Inversa
10. Controlo do Padrão de Carreira	47. Outras pessoas podem-me impedir de entrar no tipo de trabalho de que gosto	Inversa
11. Responsabilidade	2. Só eu posso dizer que trabalho é melhor para mim	Directa
12. Aprovação dos Outros	36. Se as pessoas que são importantes para mim desaprovam o tipo de trabalho que escolhi, isso não me importa	Directa
13. Comparação com Outras Pessoas	5. Quero vir a ser como uma pessoa que conheço	Inversa
14. Variedade nas Profissões/Faculdades	31. Na profissão que eu gosto, toda a gente tem que ter as mesmas tarefas	Inversa
15. Flexibilidade no Padrão de Carreira	3. Tudo depende de eu fazer agora a escolha de carreira adequada	Inversa
16. Transição da Formação para o Emprego	6. Se gastar muito tempo e energia a fazer um determinado tipo de trabalho, não mudarei para outro mais tarde	Inversa
17. Experimentar Empregos	1. Quando tomo uma decisão de carreira, levo-a até ao fim	Inversa
18. Mudança de Local de Trabalho	16. Há algumas partes do país para as quais nunca me mudarei, mesmo que receba uma ótima oferta de emprego	Inversa
19. Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	39. Satisfaz-me manter o meu nível actual de competência	Inversa
20. Persistência quando há Incerteza	22. Quando o meu objectivo de carreira é pouco claro, não me esforço muito no que estou a fazer	Inversa
21. Tomar Riscos	11. Se fizer uma formação para determinado tipo de trabalho e mais tarde descobrir que não gosto dele, continuarei a sentir prazer pelo que aprendi	Directa
22. Formação Profissional	38. Gostaria de trabalhar numa determinada profissão, mas não me agradaria a formação necessária para isso	Inversa
23. Negociar e/ou Procurar Emprego	34. Não penso que qualquer tipo de emprego seja adequado para mim	Inversa
24. Ultrapassar Obstáculos	7. Posso ter sucesso em qualquer profissão de que goste	Directa
25. Esforço	8. Se tiver de frequentar uma escola para obter formação para o emprego, escolherei a que tiver condições mais fáceis de ingresso	Inversa

Com estes itens alterados na versão experimental e as novas formulações, chegou-se à versão final do Inventário de Crenças de Carreira (ICC), que foi utilizada por Rafael (2001) na sua investigação sobre o modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira e no presente estudo.

2.2.3 O Inventário de Crenças de Carreira: adaptação portuguesa

Os graus de cotação em relação a cada um dos itens são 1 para "discordo totalmente" (5 em caso de cotação inversa), 2 para "discordo" (4 em caso de cotação inversa), 3 para "tenho dúvidas", 4 para "concordo" (2 em caso de cotação inversa) e 5 para "concordo totalmente" (1 em caso de cotação inversa). A cotação de cada escala é dada a partir da média do somatório dos respectivos itens (graus dos itens de cotação directa e graus invertidos dos itens de cotação inversa) multiplicada por 10, podendo variar de 10 a 50.

Considera-se que um resultado abaixo de 40 numa escala significa alguma incerteza em relação à crença representada por essa escala e que um resultado inferior a 20 indica claramente uma limitação na crença representada por uma pontuação baixa (Krumboltz, 1991, p.6). Cada escala representa uma categoria de crenças e deve ter-se presente de que não existem crenças boas ou más, por isso o inventário não identifica crenças certas ou erradas. Os resultados, quando são inferiores a 40, indicam apenas as potenciais vantagens de explorar essas crenças. O objectivo do Inventário de Crenças de Carreira é ficar-se apto a clarificar as suposições, a criar ideias sobre outras maneiras de ver a sua situação e começar a planear os passos seguintes a tomar (Levin et al., 1995, p.2).

As 25 escalas estão organizadas em cinco categorias, proporcionando uma sequência lógica para considerar as escalas, ainda que não seja necessário seguir essa sequência, uma vez que cada escala pode ser interpretada por si mesma ou por qualquer outra sequência escolhida (Krumboltz, 1991, p.3).

A primeira categoria designa-se "A minha actual situação de carreira" e destina-se a discutir as necessidades e expectativas entre conselheiro e cliente, de modo a acordar como se pode começar a trabalhar em conjunto. Engloba o grupo de escalas 1 a 4, ajudando o conselheiro a determinar basicamente a situação actual de emprego, os planos de carreira, qualquer ansiedade sobre o planeamento de carreira e a vontade

em falar livremente sobre as escolhas de carreira (Krumboltz, 1991, p.3; 1994b, p.424).

A segunda categoria designa-se “O que parece ser necessário para a minha felicidade” e destina-se a identificar as condições que são verdadeiramente importantes para as pessoas e para a satisfação na carreira. Engloba o grupo de escalas 5 a 9, ajudando o conselheiro a examinar as exigências que os clientes colocam a si próprios, tais como se é importante uma alta realização, uma formação superior, desempenhar tarefas interessantes, desejar superar os outros ou ter um ambiente de trabalho estruturado (Krumboltz, 1991, p.3; 1994b, p.424).

A terceira categoria designa-se “Factores que influenciam as minhas decisões” e procura analisar se o planeamento da carreira futura é atribuído aos outros ou a si próprio. Contém o grupo de escalas 10 a 15 e destina-se a ajudar o conselheiro a examinar o que o cliente quer ou faz quando toma decisões (Krumboltz, 1991, p.3; 1994b, p.424).

A quarta categoria designa-se “Mudanças que estou disposto a efectuar” e destina-se a avaliar as mudanças que se está disposto a considerar na vida. Engloba o grupo de escalas 16 a 19 e visa chegar às áreas de acção, ou seja, analisar se os clientes estão dispostos a efectuar mudanças (Krumboltz, 1991, p.3; 1994b, p.424).

A quinta categoria designa-se “Esforços que estou disposto a realizar” e visa analisar as crenças que eliminam aquilo que impede o desenvolvimento de esforços para melhorar. Reúne o grupo de escalas 19 a 25 e ajuda o conselheiro a explorar o que pode inibir os clientes a desencadear as acções para resolver os próprios problemas (Krumboltz, 1991, p.3; 1994b, p.425).

Apresenta-se, em seguida, o significado das 25 escalas e das interpretações para cada um dos extremos de resultados.

A escala 1–Situação Actual de Emprego, situa-se entre “Desempregado” e “Empregado” (Rafael, 2001, p.134). Em caso de resultados baixos significa que se está desempregado ou que se está incerto quanto à actual situação de carreira, podendo dar oportunidade para explorar as razões e expressar ideias em relação a futuras experiências (Levin et al., 1995, p.4).

A escala 2–Planos de Carreira; situa-se entre “Planos já definidos/decididos” e “Planos abertos à mudança” (Rafael, 2001, p.134). Em caso de resultados baixos significa que as opções existentes são poucas, podendo ter havido decisões

prematuras que limitam as possibilidades e impedem a aceitação de novas oportunidades, em vez de se manter uma mente aberta (Levin et al., 1995, p.6).

A escala 3—Aceitação da Incerteza, situa-se entre “Já deveria, neste momento, ter decidido” e “A indecisão é compreensível” (Rafael, 2001, p.134). Em caso de resultados baixos significa que se pode ter dificuldade em lidar com a incerteza, a qual se sabe ser uma parte necessária e desejável no processo de tomada de decisão (Levin et al., 1995, p.8).

A escala 4—Franqueza, situa-se entre “Mantém privadas as razões das escolhas” e “Está disposto a revelar as razões das escolhas” (Rafael, 2001, p.134). Em caso de resultados baixos, prefere-se manter privadas as razões para efectuar escolhas, sendo-se selectivo na decisão de falar nisso, em vez de aproveitar as reacção e suporte das pessoas em relação às próprias escolhas (Levin et al., 1995, p.9).

A escala 5—Realização, situa-se entre “Motivado por outros objectivos que não a realização” e “Fortemente motivado pela realização” (Rafael, 2001, p.136). Em caso de resultados baixos, significa que se tem dúvidas sobre a importância da realização, podendo defender outro tipo de causas ou valores, os quais devem ser explorados para que as decisões façam sentido (Levin et al., 1995, p.11).

A escala 6—Curso Superior, situa-se entre “Curso superior é necessário para um bom emprego” e “Curso superior é apenas uma das vias para um bom emprego” (Rafael, 2001, p.136). Em caso de resultados baixos, indica que se acredita ser necessário um curso superior para se obter um bom emprego, esquecendo-se o facto de que se pode aprender bastante pela experiência ou por outro tipo de formação adicional (Levin et al., 1995, p.12).

A escala 7—Satisfação Intrínseca, situa-se entre “O trabalho é um meio para outros fins” e “As tarefas de trabalho devem ser fonte de satisfação” (Rafael, 2001, p.136). Em caso de resultados baixos, significa que se considera que as tarefas de trabalho por si só não necessitam de ser satisfatórias, podendo haver outro tipo de benefícios ou de satisfação de necessidades (Levin et al., 1995, p.14).

A escala 8—Igualdade com os Pares, situa-se entre “Desejo de superar os outros” e “Não necessita de superar os outros” (Rafael, 2001, p.136). Em caso de resultados baixos, aponta para uma preferência em competir, com a esperança de receber reconhecimento e de superar os outros, não privilegiando um ambiente de cooperação com os colegas (Levin et al., 1995, p.15).

A escala 9–Ambiente de Trabalho Estruturado, situa-se entre “Prefere horários de trabalhos flexíveis sem supervisão” e “Prefere horas fixas de trabalho com supervisão” (Rafael, 2001, p.136). Em caso de resultados baixos, indica que se pretende um agenda de trabalho mais flexível, com menos supervisão, esquecendo que todas as funções exigem algum tipo de estrutura, quer imposta pelo próprio, quer pelos outros (Levin et al., 1995, p.17).

A escala 10–Controlo do Padrão de Carreira, situa-se entre “O padrão de carreira é influenciado por outros” e “O padrão de carreira é auto-determinado” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, aponta no sentido de acreditar que o percurso de carreira é influenciado por outros, devendo reflectir-se em como é importante suportar a responsabilidade das decisões de carreira e exercer um maior controlo da situação (Levin et al., 1995, p.19).

A escala 11–Responsabilidade, situa-se entre “A ajuda de especialistas pode determinar a melhor escolha de carreira” e “Uma escolha de carreira é uma decisão pessoal” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, significa que se atribui a responsabilidade das escolhas a outras pessoas que se supõe serem especialistas, esquecendo que é importante e muitas vezes útil escutar os outros, mas também reconhecer que se devem fazer as escolhas na vida e tomar as próprias decisões (Levin et al., 1995, pp.20-21).

A escala 12–Aprovação dos Outros, situa-se entre “A aprovação dos outros é importante” e “A aprovação dos outros não tem importância” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, considera-se importante que os outros aprove as escolhas, devendo descobrir-se quando é apropriado obter o suporte e a aprovação dos outros e quando é melhor tomar uma decisão de modo independente (Levin et al., 1995, p.22).

A escala 13–Comparação com Outras Pessoas, situa-se entre “Compara-se a si próprio com outros” e “Evita comparações com outros” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, tem-se tendência para se comparar com outras pessoas; estas comparações podem ser úteis para aprender e identificar necessidades de melhoria, mas podem ser prejudiciais se forem desfavoráveis, devendo sempre efectuar-se uma comparação consigo próprio e verificar a sua evolução (Levin et al., 1995, pp.23-24).

A escala 14—Variedade nas Profissões/Faculdades, situa-se entre “Vê semelhanças entre Faculdades e entre trabalhadores de uma profissão” e “Vê diferenças entre Faculdades e entre trabalhadores de uma mesma profissão” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, tende-se a ver apenas as semelhanças nas pessoas numa determinada profissão ou Faculdade, devendo contudo investigar-se também as diferenças e as excepções importantes, pois não se deve generalizar (Levin et al., 1995, p.25).

A escala 15—Flexibilidade no Padrão de Carreira, situa-se entre “Certos passos devem ser seguidos numa sequência própria” e “Vários caminhos levam ao alcançar de um objectivo” (Rafael, 2001, p.139). Em caso de resultados baixos, tende-se a perceber alguns limites nos meios para atingir os fins, esquecendo as possibilidades alternativas e a variedade de caminhos possíveis, não tendo que haver um único percurso de carreira típico, pois se um passo é bloqueado devem descobrir-se outros passos alternativos (Levin et al., 1995, pp.26-27).

A escala 16—Transição da Formação para o Emprego, situa-se entre “O emprego tem que ser consistente com a formação inicial” e “Emprego pode diferir da formação inicial” (Rafael, 2001, p.141). Em caso de resultados baixos, pode ser-se relutante em considerar possibilidades profissionais que não estejam directamente relacionados com a formação inicial, sendo compreensível pelo investimento de tempo, dinheiro e energia, mas podendo ser útil considerar as diversas opções e tomar decisões firmes, mesmo que não estreitamente ligadas à direcção esperada (Levin et al., 1995, p.28).

A escala 17—Experimentar Empregos, situa-se entre “Precisar de um padrão de carreira consistente” e “Disposto a tentar profissões alternativas” (Rafael, 2001, p.141). Em caso de resultados baixos, pode ser-se relutante em considerar profissões alternativas, explorando apenas as consistentes com o percurso de carreira tomado; contudo, quando se está insatisfeito com o trabalho podem e devem considerar-se sempre outras alternativas (Levin et al., 1995, p.29).

A escala 18—Mudança de Local de Trabalho, situa-se entre “Não se mudará para um emprego melhor” e “Disposto a mudar para um emprego melhor” (Rafael, 2001, p.141). Em caso de resultados baixos, indica relutância em mudar do presente local de trabalho, mesmo que seja uma oportunidade atraente, sem se ter em conta que se deve estimular a mente, colocar novos desafios e abrir-se a fascinantes aventuras (Levin et al., 1995, p.31).

A escala 19 – Melhorar o Nível de Desempenho/Competência, situa-se entre “Satisfeito com o actual nível de desempenho” e “Deseja melhorar o desempenho” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, significa que se está orgulhoso do desempenho actual, ainda que não se deva esquecer que há que aprender constantemente novas competências, desenvolver novos interesses, desafiar as crenças e examinar os seus valores, para actualização e desenvolvimento permanente (Levin et al., 1995, p.34).

A escala 20–Persistência quando há Incerteza, situa-se entre “Necessita de objectivos claros para se esforçar” e “Esforça-se apesar da incerteza” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, há tendência para se acreditar que são necessários objectivos claros para justificar o esforço, esquecendo a descoberta de novos objectivos, a clarificação dos interesses e as recompensas do trabalho árduo (Levin et al., 1995, p.36).

A escala 21–Tomar Riscos, situa-se entre “É melhor não tentar se o fracasso é possível” e “É melhor esforçar-se, apesar do possível fracasso” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, não se desenvolvem grandes esforços, de modo a evitar o fracasso; mas não correndo riscos, nunca se sabe o resultado que se obtém, pelo que se deve pensar nas oportunidades de aprender sempre mais. (Levin et al., 1995, p.37).

A escala 22–Formação Profissional, varia entre “Não gosta de formação profissional” e “Gosta de aprender novas competências para o emprego” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, tem-se algumas dúvidas em relação à aprendizagem de novas competências, esquecendo-se que é útil a adaptação às mudanças estruturais e à exigência cada vez maior de múltiplas competências (Levin et al., 1995, p.39).

A escala 23–Negociar e/ou Procurar Emprego, varia entre “O emprego certo é impossível de encontrar” e “Negociará mudanças no trabalho ou procurará um novo emprego” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, existe alguma incerteza sobre a possibilidade de melhoria das condições actuais de trabalho ou sobre a mudança de emprego; pode ser muito difícil melhorar a situação actual, mas se se acredita que nada se pode fazer, nada se tentará (Levin et al., 1995, p.41).

A escala 24–Ultrapassar Obstáculos, varia entre “Os obstáculos estão a bloquear o progresso” e “Os obstáculos podem ser ultrapassados” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, tende-se a desencorajar facilmente ao percepcionar um

obstáculo, não lutando para o ultrapassar e conseguir atingir os objectivos de carreira (Levin et al., 1995, p.43).

A escala 25-Esforço, varia entre “O sucesso não está relacionado com o esforço” e “O trabalho árduo é a causa do sucesso” (Rafael, 2001, p.143). Em caso de resultados baixos, pensa-se que não vale a pena o esforço e que apenas se pode confiar nos talentos naturais, esquecendo-se que mesmo sem garantias de o esforço levar ao sucesso, sem se tentar nunca se consegue (Levin et al., 1995, p.44).

Através da administração do Inventário de Crenças de Carreira podem identificar-se e desafiar-se as crenças que impedem o alcance das metas, sendo os resultados facultados muito interessantes quando se está preocupado com o planeamento futuro da carreira, com a escolha de uma Faculdade, quando se está numa situação de transição de carreira, no regresso ao mercado de trabalho após algum período de afastamento, na evolução ao longo da carreira e no aproveitamento das oportunidades, na reacção aos sentimentos de acomodação na função ou no planeamento da reforma (Krumboltz, 1991, p.5; 1994b, p. 425; Levin et al.,1995, p. 2).

2.2.4 Investigações com o *Careers Beliefs Inventory*

Durante a investigação e fase de desenvolvimento, o *Careers Beliefs Inventory* (CBI) comprovou ser um instrumento particularmente útil para o planeamento de carreira em estudantes do ensino superior e em adultos nas transições de carreira na meia-idade. As pessoas podem ser ajudadas a confrontarem as crenças específicas problemáticas; aspectos muito importantes que costumam ser ignorados nas formas tradicionais de aconselhamento de carreira, o que torna o processo mais completo, pois permite a exploração de atitudes e suposições que estão na base da tomada de decisões e implementação de escolhas. Não são necessárias normas precisas para interpretar os resultados do inventário (Krumboltz, 1991, pp.5-8; 1994b, p. 425), podendo apenas ser usadas para ajudar os conselheiros a ver quão comuns ou fora do comum são as crenças particulares em relação a determinados grupos específicos. Sabe-se que uma determinada crença pode não causar qualquer tipo de dificuldades a determinada pessoa, por isso se devem analisar as situações caso a caso, não tendo a informação normativa grande utilidade para o aconselhamento individual (Walsh, 1995, p. 62).

A utilização deste teste no aconselhamento de carreira aumenta a consciência dos clientes sobre as suas crenças e sobre o potencial impacto nas decisões e acções relevantes para a carreira, sendo assim promovido um exame mais alargado e sistemático. Algumas crenças podem estar tão enraizadas que nem se tem consciência delas, pelo que a sua identificação permite o reexame e reavaliação das actuais circunstâncias. Uma vez identificadas as crenças que criam problemas, pode haver um direccionamento particular no aconselhamento para as necessidades específicas e únicas dos clientes (Fuqua e Newman, 1994, p. 429).

Nos estudos iniciais com o CBI, foram utilizados dois métodos de precisão: a precisão teste-reteste, que se baseou em amostras de estudantes do ensino secundário e universitário (coeficientes entre 0.35 e 0.73 para o ensino superior, com um mês de intervalo e coeficientes entre 0.26 e 0.68 para os universitários, com três meses de intervalo), e os coeficientes de precisão alfa de Cronbach, baseados em oito grupos e variando entre 0.16 e 0.84 (Krumboltz, 1991, pp.16-18; 1994b, p.426; Walsh, 1995, p.62).

De acordo com o autor da prova, dado o número extraordinariamente baixo de itens por escala (as escalas 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 19 e 22 apenas contêm dois itens cada), os coeficientes encontrados são bastante satisfatórios. A precisão de cada escala poderia ser aumentada acrescentando-se mais itens escritos para medir a mesma dimensão, mas demasiados itens tornaria impraticável o instrumento (Krumboltz, 1991, p.17; 1994b, p.426). Além disso, as pontuações obtidas apenas são usadas para sugerir tópicos úteis para discussão e não para tomar decisões sobre a vida das pessoas.

Deve ser feito um balanço entre o grau de precisão e a utilidade do instrumento, uma vez que as crenças mudam ao longo do tempo, não sendo estáticas e, para além disso, o instrumento não é destinado a selecção ou classificação, mas sim para estimular a auto-exploração, pelo que não seriam esperadas precisões elevadas (Fuqua e Newman, 1994, p.429; Krumboltz, 1991, p.17; 1994b, p.426).

Conforme afirma Krumboltz (1994c, p.432), se decisões cruciais sobre a vida das pessoas fossem baseadas nas pontuações das escalas do CBI, seria necessária uma precisão mais elevada, mas a única decisão tomada a partir desses resultados é respeitante a falar ou não sobre uma crença ou suposição particular. Assim sendo, apenas há que decidir até que ponto uma categoria de crenças deve ser explorada.

L ?

A pior consequência de um erro de medida será explorar uma crença que não constitui um problema, já que o possível erro de não se explorar uma crença problemática é minimizado pela recomendação de explorar todas as pontuações inferiores a 40. Assim, para uso em diagnóstico e aconselhamento, o significado tradicional de precisão torna-se menos significativo (Walsh, 1994, p.431).

A validade de um teste depende do objectivo para o qual é usado, pelo que não existe um critério único significativo em relação ao qual se possam validar as crenças de carreira (Krumboltz, 1991, p.17; 1994b, p.426). A validade facial do CBI suporta-se com base nos itens terem sido definidos ao perguntar-se às pessoas para relatarem as suas crenças, uma vez que é impossível observar directamente o construto; a validade concorrente foi baseada nas correlações com medidas de satisfação profissional e escolar, mas as pessoas que são bem sucedidas e felizes na carreira podem ter diversas suposições falsas que nunca interferiram, por isso não tem que se assumir uma relação directa entre crenças e satisfação; a validade de construto foi obtida a partir da relação do inventário com outros instrumentos relacionados com o aconselhamento de carreira, mas envolvendo diferentes construtos (Krumboltz, 1991, pp.17-20).

As correlações obtidas são extremamente baixas e com pouca significância estatística, pelo que se pode concluir que o CBI mede dimensões diferentes dos outros instrumentos de avaliação e, para além disso, as crenças de carreira parecem ser independentes das habilitações literárias, orientação profissional, interesses vocacionais e sociabilidade (Krumboltz, 1991, p.22; 1994b, pp.426-427; Walsh, 1995, pp.62-63). Segundo Fuqua e Newman (1994) algumas escalas do inventário estão substancialmente associadas a medidas de ansiedade, indicando a possibilidade de certas crenças poderem causar uma certa dose de preocupação. Estas conclusões são razoáveis, se baseadas nos resultados da análise factorial, a qual reflecte de modo substancial a validade das escalas. Contudo, a estrutura do instrumento poderia ser reorganizada a partir de uma análise factorial dos itens e não das escalas, aumentando a precisão e a validade (p.430).

As crenças são definidas do mesmo modo por diversos autores (Beck, 1976; Burns; 1980; e Ellis, 1962 citados em Walsh, 1994, p.431) mas no CBI a sua definição não contém um rótulo específico, permanecendo alguma ambiguidade sobre o significado conceptual de crença. Krumboltz refere que o inventário avalia os esquemas com que

as pessoas aprenderam a organizar a sua abordagem aos problemas de carreira e que um esquema é uma crença de alguém sobre si próprio e sobre a sua relação com o mundo exterior (Krumboltz, 1991, p.2). Esses esquemas são elementos organizados de reacções e experiências passadas que formam um corpo de conhecimentos relativamente coeso e persistente, capaz de guiar as percepções e avaliações subsequentes (Segal, 1988, p.147 citado em Krumboltz, 1991, p.2). Os esquemas são aprendidos ao longo da vida, mas aqueles que são aprendidos desde muito cedo, podem ser particularmente difíceis de mudar. Como já foi referido, existem crenças que podem estar de tal modo enraizadas, que não são identificadas como crenças, sendo sim percebidas e aceites como verdades inquestionáveis (Krumboltz, 1991, p.2; 1994b, p.426).

O autor utiliza indiscriminadamente os termos crença, esquema e suposição. Na sua teoria de aprendizagem social ligada à tomada de decisão na carreira, Krumboltz distingue dois tipos de esquemas: os que se referem a características pessoais, designados por generalizações de auto-observação e os que estão relacionados com as generalizações em relação ao meio envolvente de modo a permitir inferências sobre o futuro, designados por competências de aproximação às tarefas (Krumboltz, 1991, p.2). Qualquer tipo de esquemas pode estar certo ou errado, ser bom ou mau, ser preciso ou impreciso, ser racional ou irracional, mas deve ser identificado, discutido, clarificado e, eventualmente, modificado, caso esteja a bloquear a tomada de decisão ou a impedir que as pessoas consigam atingir os seus objectivos de carreira.

Como proposta de modelo de intervenção a partir do CBI, podem ser implementadas seis etapas: escutar as preocupações dos clientes e transmitir que se compreende a situação; usar o inventário para identificar as possíveis categorias de crenças que possam estar a bloquear o progresso dos clientes; avançar cuidadosamente das generalidades para aspectos mais específicos das crenças; pedir aos clientes para descrever a base das crenças e o que seria necessário para as desconfirmar; se as crenças são importantes para o progresso dos clientes, concordar com os passos que os clientes definiram para testar a precisão das crenças; e pedir aos clientes para descreverem as acções que tomariam se as crenças fossem imprecisas (Krumboltz, 1991, pp.9-15).

Walsh (1994) considera que o CBI é uma nova ferramenta de diagnóstico, séria e conscientemente desenvolvida e destinada a investigar construtos únicos e bem diferentes dos vulgarmente usados pelos conselheiros. Watkins (1994) refere que este inventário vai ao encontro do espírito de diversidade na avaliação que sempre defendeu, tendo bastante interesse e potencial para ser usado nos processos de aconselhamento de carreira.

Em suma, de acordo com a opinião dos diversos autores e, apesar de algumas limitações psicométricas já referenciadas, o exame através do CBI fornece-nos informação muito pertinente e um perfil único, que pode ser extremamente útil para os conselheiros de carreira e para os clientes dispostos a tomarem melhores decisões, baseadas em informação pessoal acrescida (Levinson et al., 1998, p.480).

Fuqua e Newman (1994, p.429) salientam a relação entre as bases teóricas do CBI com as de outros instrumentos de avaliação de carreira, que também medem estruturas cognitivas, sendo muito válido poder usá-los conjuntamente. Tal como aconteceu com os interesses (Levin et al., 1995), pode acontecer com os valores, a fim de avaliar como é que as crenças específicas interagem com esse construto, podendo assim ser integrados alguns aspectos dispersos das teorias de desenvolvimento da carreira.

No presente estudo, a análise foi efectuada a partir da aplicação de instrumentos de medida de valores e de crenças de carreira, bem como de uma ficha individual com questões abertas, que também visava a caracterização da amostra. Apresentam-se, no capítulo 3, os aspectos metodológicos da investigação e a distribuição dos participantes segundo as variáveis consideradas.

CAPÍTULO 3. PLANO EXPERIMENTAL E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No presente capítulo apresenta-se, inicialmente, o conjunto de aspectos metodológicos respeitantes ao universo escolhido e ao planeamento experimental do estudo. Em seguida, referem-se as condições em que decorreram as aplicações e foram recolhidos os dados da Escala de Valores WIS, do Inventário de Crenças de Carreira e da Ficha Individual. Finalmente, é caracterizada a amostra, considerando-se as variáveis sexo, idade e ano curricular, as quais serão objecto de análise no capítulo 4. São, ainda, consideradas outras variáveis, tais como o tipo de aluno e o grau de satisfação face à carreira, a fim de completar a caracterização da amostra.

3.1 Organização do plano experimental

Numa primeira fase do planeamento experimental escolheu-se o tema da pesquisa e definiram-se os principais objectivos. Em seguida, procurou-se assegurar a sua operacionalização, através da identificação dos instrumentos a utilizar, da preparação dos aspectos metodológicos e da decisão sobre o universo a partir do qual se viria a recolher a amostra.

Com base no interesse pessoal da autora pelas profissões de saúde e com vista a incentivar a realização de investigações que visem apoiar a carreira desses profissionais, foi escolhido um estabelecimento de ensino que forma técnicos de saúde – a Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra (ESTeS), prevendo-se a facilidade de recolha de dados junto da sua população.

Os contactos com a ESTeS foram iniciados por via informal, através de um docente deste estabelecimento de ensino, o qual estabeleceu a ligação à Direcção e restantes professores. A formalização do pedido para realização do presente estudo foi efectuada posteriormente por correio dirigido à Directora do estabelecimento, tendo havido o cuidado prévio de efectuar a calendarização das aplicações, a partir dos diversos horários para as diferentes turmas e cursos, para antes da época de exames do segundo semestre (a fim de garantir um número superior de presenças nas aulas).

A ESTeS tem no seu histórico um trajecto evolutivo que se iniciou nos designados Centros de Formação de Técnicos e Auxiliares dos Serviços Clínicos (em 1961), passando pelos Centros de Formação de Técnicos Auxiliares dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica (em 1980) e, posteriormente, pela Escola Técnica de Saúde de Coimbra (em 1982). Passou a ministrar uma formação pós-secundária e integrou o Ensino Politécnico em 1986, tendo sido autorizadas as licenciaturas bietápicas em 1999. Sob a tutela do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Saúde, esta escola tem como principais finalidades, por um lado, formar profissionais de saúde altamente qualificados através de cursos conducentes à obtenção do grau de bacharelato e licenciatura e, por outro, promover o desenvolvimento da região em que se insere, nomeadamente através da realização de trabalhos de investigação aplicada e desenvolvimento experimental, e da organização ou cooperação em actividades de extensão educativa, cultural e técnica. Actualmente são formados nesta escola superior, técnicos de análises clínicas e saúde pública, de audiologia, de cardiopneumologia, fisioterapeutas, técnicos de saúde ambiental, de radiologia e de farmácia (www.estescoimbra.pt).

Antes do estudo exploratório, procedeu-se à administração das provas a 14 sujeitos, para verificar os tempos de administração da Escala de Valores WIS e do Inventário de Crenças de Carreira e registar as dúvidas respeitantes aos itens ou instruções. Estas aplicações decorreram em Fevereiro de 2002 no Instituto de Orientação Profissional em Lisboa, com um grupo de jovens do ensino secundário, não tendo sido sentidas grandes dificuldades por parte dos adolescentes, excepto em alguns aspectos relativos ao preenchimento integral das folhas de respostas dos instrumentos, por se destinarem a adultos empregados.

Concluído o treino da aplicação das provas em sala, obtiveram-se as devidas autorizações para se proceder ao estudo na ESTeS.

O processo de amostragem para o estudo não foi totalmente aleatório, uma vez que se apontou para a segmentação da população total num determinado número de categorias não sobrepostas (Reis, 1997, pp.77-78), concretamente curso e ano curricular.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria, a distribuição dos alunos inscritos nos diversos cursos no ano lectivo 2001/2002 apresenta-se no Quadro 3.1.

Quadro 3.1
Distribuição dos alunos da ESTeS pelos diversos cursos e anos curriculares
(ano lectivo 2001 / 2002)

Curso	Ano curricular				Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Análises Clínicas e Saúde Pública	35	32	33	80	180
Audiologia	22	19	0	28	69
Cardiopneumologia	36	29	33	112	210
Farmácia	38	23	24	41	126
Fisioterapia	32	29	33	51	145
Radiologia	36	38	32	118	224
Saúde Ambiental	35	14	10	40	99
Total	234	184	165	470	1053

Os cursos ministrados pela ESTeS têm a duração de quatro anos e são bietápicos, conferindo o grau de bacharelato no final do 3º ano curricular e permitindo obter o grau de licenciatura no final do 4º ano.

O número total de alunos inscritos no ano lectivo 2001/2002 era de 1053, distribuindo-se de forma relativamente equitativa pelos sete cursos existentes – Análises Clínicas e Saúde Pública, Audiologia, Cardiopneumologia, Farmácia, Fisioterapia, Radiologia e Saúde Ambiental. Os cursos mais recentes (Audiologia e Saúde Ambiental) são aqueles em que se constatarem menor número de alunos inscritos nos quatro anos curriculares.

3.2 Condições de aplicação e de recolha de dados

As aplicações decorreram em Março de 2002, tendo sido integralmente asseguradas pela autora do presente trabalho.

No primeiro dia de deslocação à ESTeS, teve lugar a apresentação pessoal aos Directores, Coordenadores e/ou Professores das disciplinas nas quais se previa o decurso das aplicações, de acordo com o planeamento e respectiva calendarização; também foram prestadas as informações necessárias relativas à localização dos gabinetes e salas nos diferentes pisos.

A oficialização da presença da autora no estabelecimento de ensino procurou facilitar a sua livre circulação e obter o compromisso dos docentes para a participação dos alunos. De um modo geral, pode concluir-se que não houve quaisquer constrangimentos no acesso às diversas aulas e turmas, tendo-se constatado uma grande disponibilidade por parte dos alunos, professores e da própria Direcção para apoio e colaboração neste tipo de acção.

Obedeceu-se a critérios uniformes na aplicação das provas, através de procedimentos comuns e de acordo com as regras básicas de standardização para os diversos grupos de alunos. As explicações iniciais diziam respeito a uma breve apresentação da autora e dos principais objectivos do estudo no âmbito da dissertação de mestrado, ao agradecimento pela participação, à garantia da confidencialidade das respostas e do tratamento dos resultados de forma global, a instruções detalhadas para cada instrumento, a fim de garantir o correcto e integral preenchimento das folhas de resposta da Escala de Valores WIS e do Inventário de Crenças de Carreira e, ainda, da Ficha Individual.

As situações de aplicação diferiram essencialmente devido ao tipo de salas onde decorriam as aulas – anfiteatro, laboratório, ginásio, auditório ou sala clássica – e à própria disparidade no número de alunos presentes, variando entre 9 e 53, o número de participantes nas aplicações.

Nas turmas com um número mais elevado de participantes, registaram-se, nas primeiras aplicações, algumas dificuldades logísticas na distribuição do material, pelo que se optou por entregar todo o material logo no início, prevendo-se os diferentes ritmos dos participantes e por forma a otimizar o tempo de todos os envolvidos. Assim, a distribuição dos dois instrumentos e da Ficha Individual foi simultânea, com explicações separadas e com o pedido expresso de preenchimento pela ordem escolhida – em primeiro lugar, as respostas à Escala de Valores WIS, em segundo, as respostas ao Inventário de Crenças de Carreira e, por último, a Ficha Individual.

Reforçou-se sempre o pedido de devolução dos cadernos das provas, sem estarem preenchidos ou danificados, uma vez que se destinavam a ser utilizados por outros participantes.

A Ficha Individual foi criada para colmatar as questões de identificação das folhas de respostas dos dois instrumentos, a fim de poderem ser retirados os elementos necessários para caracterizar a amostra, com base nas principais variáveis a estudar, tendo inicialmente obtido a designação de ficha de caracterização da amostra. Para além desta ficha visar a adequação do estudo à população específica, também se incluíram questões abertas, directa ou indirectamente relacionadas com aspectos teóricos dos modelos estudados, as quais se destinavam a avaliar situações ligadas à carreira dos indivíduos: “principais razões de escolha do actual curso”; “principais projectos de carreira para o futuro”; “principais aspectos facilitadores para atingir os objectivos de carreira”; “principais dificuldades sentidas ao longo da carreira”.

A identificação dos participantes era facultativa, podendo ser preenchidos os cabeçalhos com o nome real ou através de um código, o qual deveria ser repetido nos três documentos, para se poderem classificar as respostas do mesmo sujeito. Foi solicitado que anotassem o sexo e idade, que respondessem às questões sobre a satisfação na carreira, a indicação do ano curricular e do curso superior frequentado, a média de admissão (para eventual análise do grau de exigência do estabelecimento de ensino); o ano de admissão (para classificação do tipo de aluno em causa – aluno recente ou aluno de reingresso, concretamente no último ano curricular); o actual curso ser ou não de primeira escolha e, em caso de resposta negativa, qual o curso inicialmente pretendido (a fim de se avaliar as frequências nos cursos de primeira escolha). A ficha incluía uma fase de agradecimento pela participação no estudo, uma vez que seria a última folha a preencher pelos sujeitos.

Anteriormente, numa primeira versão, colocara-se em rodapé a hipótese de preenchimento facultativo do nome e contacto, caso fosse pretendido receber-se um *feed-back* individualizado, mas esta disponibilização foi estrategicamente omitida, pois seria quase impraticável cumprir esse compromisso ou, pelo menos, muito moroso, se a grande maioria dos participantes assim o pretendesse. Para além desta dificuldade de carácter prático, também do ponto de vista ético não seria totalmente correcto, por não ser objectivo do presente estudo o tratamento individual das respostas e o esclarecimento pessoal quanto à avaliação efectuada.

Na aplicação propriamente dita das provas, as principais dificuldades registaram-se em relação às questões abertas, cujo significado nem sempre era inteiramente compreendido, designadamente no que se entendia por “aspectos facilitadores” de carreira ou o próprio significado de carreira. Alguns itens do Inventário de Crenças de Carreira revelaram-se de difícil entendimento quanto ao sentido (itens 5, 29, 62 e 88). Os itens da Escala de Valores WIS com significados similares levavam a crer que eram destinados a confirmar a veracidade das respostas. Certos jovens que não estavam empregados e aos quais se pediu para classificarem o grau de satisfação relativamente à situação actual (e não quanto ao emprego actual, conforme consta na folha de respostas do Inventário de Crenças de Carreira) colocaram questões quanto aos itens 23 e 55, ambos da escala 1–Situação Actual e respeitantes à situação de emprego.

O tempo médio de aplicação dos dois instrumentos e da Ficha Individual foi de 45 a 75 minutos.

Após a recolha e ordenação de todas as folhas de respostas, foram criadas as bases de dados através de suporte informático, para cotação dos testes e registo de todas as variáveis, com vista à caracterização da amostra e à apresentação e análise dos resultados.

Ao pretender que esta investigação se revestisse de um carácter empírico baseado numa cuidada recolha de dados e no respectivo tratamento objectivo, tentou-se obedecer aos procedimentos inerentes ao método científico, de modo a que o estudo seja replicável no tempo e no espaço.

3.3 Caracterização da amostra

Na impossibilidade de realizar um estudo longitudinal, procurou-se estabelecer uma comparação entre o início e o final do curso, tendo-se extraído a amostra a partir do 1º e do 4º ano, de modo a contemplar todos os indivíduos de forma representativa (Freeman, 1974, pp.44-45; p.55).

Os participantes foram escolhidos ao acaso dentro de cada categoria, por forma a que cada subgrupo estivesse representado na amostra em proporção à sua dimensão na população (Macmillan, 1981, pp.1072-1073).

No Quadro 3.2, ilustra-se em número absoluto e percentual a amostra obtida relativamente ao universo escolhido.

Quadro 3.2
Nº absoluto e percentual da amostra relativamente ao universo escolhido
(1º e 4º anos curriculares)

Curso	Ano curricular								
	1º ano			4º ano			Total : 1º e 4º anos		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
	alunos	amostra	n / N	alunos	amostra	n / N	alunos	amostra	n / N
Análises Clínicas e Saúde Pública	35	27	77	80	53	66	115	80	70
Audiologia	22	20	91	28	16	57	50	36	72
Cardiopneumologia	36	22	61	112	46	41	148	68	46
Farmácia	38	15	39	41	9	22	79	24	30
Fisioterapia	32	22	69	51	18	35	83	40	48
Radiologia	36	15	42	118	50	42	154	65	42
Saúde Ambiental	35	12	34	40	31	78	75	43	57
Total	234	133	57	470	223	47	704	356	51

O total da amostra é de 356, representando 51% da população, face aos 704 alunos inscritos no 1º e 4º anos. Quanto à distribuição por ano curricular, no que se refere aos dois anos em análise, os 133 participantes da subamostra para o 1º ano representam 57% dos 234 alunos inscritos nesse ano e os 223 da subamostra para o 4º ano representam 47% dos 470 alunos inscritos. As turmas do 4º ano eram maiores, pelo que o número de participantes foi bastante mais elevado neste ano curricular, essencialmente no que se refere aos cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública, Cardiopneumologia, Radiologia e Saúde Ambiental.

Todos os subgrupos que constituem a amostra parecem ser suficientemente representativos da população de que foram extraídos, com a exceção do 4º ano de Farmácia, que apenas representa 22% do universo possível.

No Quadro 3.3 ilustra-se a distribuição da amostra por sexo e ano curricular.

Quadro 3.3
Distribuição da amostra por sexo e ano curricular

Sexo	Ano curricular					
	1º ano		4º ano		Total	
	n	%	n	%	n	%
Feminino	102	77	182	82	284	80
Masculino	31	23	41	18	72	20
Total	133	100	223	100	356	100

Verifica-se que, dos 356 participantes, 284 (80%) são do sexo feminino e 72 (20%) do sexo masculino, registando-se uma superioridade na distribuição da amostra em favor do sexo feminino.

Em termos de distribuição por ano curricular, verifica-se que no 1º ano, a amostra é constituída por 102 mulheres e por 31 homens (respectivamente 77% e 23% para este subgrupo); no 4º ano, encontram-se 182 mulheres e 41 homens (respectivamente 82% e 18% para este subgrupo). Confirma-se, assim, a superioridade no número de participantes do sexo feminino na amostra, em ambos os anos curriculares.

No Quadro 3.4 pode observar-se a distribuição da amostra por grupo etário e sexo.

Utilizou-se como critério de divisão dos subgrupos de idade, as fases de desenvolvimento no ciclo de vida para Super (fase de Exploração dos 14 aos 24 anos; fase de Estabelecimento dos 25 aos 45 anos; fase de Manutenção a partir dos 45 anos). Estes critérios também foram seguidos noutros estudos portugueses, dos quais se salientam Duarte (1993) e Rafael (2001).

Quadro 3.4
Distribuição da amostra por grupo etário e sexo

Grupo etário	Sexo					
	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
18 aos 24 anos	182	64	44	61	226	63
25 aos 45 anos	102	36	25	35	127	36
Superior a 45 anos	0	0	3	4	3	1
Total	284	100	72	100	356	100

A distribuição da amostra pelos grupos etários ilustra o subgrupo dos 18 aos 24 anos com 226 participantes (63%), o subgrupo dos 25 aos 45 anos com 127 participantes (36%) e o subgrupo de idades superiores a 45 anos, apenas com 3 participantes do sexo masculino (1%). As percentagens dos dois subgrupos dos 18 aos 24 anos e dos 25 aos 45 anos mantêm-se muito próximas para ambos os sexos na amostra total.

A distribuição da amostra por ano curricular e grupo etário é apresentada no Quadro 3.5.

Quadro 3.5
Distribuição da amostra por ano curricular e grupo etário

Ano curricular	Grupo etário							
	18 aos 24 anos		25 aos 45 anos		Superior a 45 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1º ano	132	58	1	1	0	0	133	37
4º ano	94	42	126	99	3	100	223	63
Total	226	100	127	100	3	100	356	100

Constata-se que 133 participantes (37%) frequentam o 1º ano e 223 (63%) frequentam o 4º ano. Na amostra, as idades dos participantes variam entre os 18 e os 51 anos, sendo a média de 25 anos (mediana de 22 e moda de 18) e o desvio-padrão de 6.9. Na subamostra do 1º ano curricular, as idades variam entre os 18 e os 31 anos, sendo a média de 19 anos (mediana de 19 e moda de 18) e o desvio-padrão de 1.5. Na subamostra do 4º ano curricular, as idades variam entre os 20 e os 51 anos, sendo a média de 28 anos (mediana de 27 e moda de 21) e o desvio-padrão de 6.6.

No subgrupo dos 18 aos 24 anos, 132 participantes (58%) frequentam o 1º ano e 94 (42%) frequentam o 4º ano, o que leva a crer que bastantes indivíduos prosseguem os seus estudos de modo contínuo, frequentando o último ano ainda muito jovens. No subgrupo dos 25 aos 45 anos, apenas 1 indivíduo frequenta o 1º ano e os restantes 126 (99%) frequentam o 4º ano, assim como os 3 participantes com idades superiores a 45 anos.

Visto estar-se perante licenciaturas bietápicas, foi considerado interessante verificar o tipo de alunos nos dois anos curriculares em análise, tendo sido utilizada a designação de “alunos recentes” para os admitidos no próprio ano lectivo a frequentarem o 1º ano ou para os admitidos no estabelecimento de ensino há três anos a frequentarem actualmente o 4º ano; a designação de “reingressos” foi utilizada para os alunos que concluíram o bacharelato anteriormente e se encontravam a frequentar o grau de licenciatura.

No Quadro 3.6 pode observar-se a distribuição da amostra por tipo de aluno e ano curricular.

Quadro 3.6
Distribuição da amostra por tipo de aluno e ano curricular

Tipo de aluno	Ano curricular				Total	
	1º ano		4º ano			
	n	%	n	%	n	%
Alunos recentes	133	100	99	44	232	65
Reingressos	0	0	124	56	124	35
Total	133	100	223	100	356	100

Verifica-se que, na amostra total, 232 participantes (65%) são alunos recentes e 124 (35%) são alunos de reingresso.

No 1º ano, e de acordo com o próprio critério de classificação, os 133 participantes são todos alunos recentes, correspondendo a 100% da subamostra. No 4º ano, são alunos recentes 99 participantes (44% da subamostra) e são alunos de reingresso 124 participantes (56% da subamostra).

Nota-se, assim, uma percentagem superior de alunos de reingresso no 4º ano, o que se pode dever ao facto de o estabelecimento de ensino ter sido entretanto autorizado a leccionar os cursos bietápicos, pelo que os indivíduos com o grau de bacharelato conferido anteriormente, regressam ao estabelecimento para conclusão da licenciatura.

Considera-se que o grau de satisfação dos indivíduos em relação à carreira é importante como factor explicativo de outras dimensões vocacionais e, mais concretamente, para melhor classificação e compreensão dos resultados (Rafael, 2001, p.211), pelo que se caracteriza igualmente a amostra para as três variáveis consideradas, de acordo com a satisfação dos participantes “face à situação actual” (Quadro 3.7), “face ao progresso global da carreira até agora” (Quadro 3.8) e “face às perspectivas futuras da carreira” (Quadro 3.9).

Apresenta-se, em seguida, o Quadro 3.7 com a distribuição do grau de satisfação na amostra face à situação actual.

Quadro 3.7
Distribuição do grau de satisfação na amostra face à situação actual (*)

Variáveis		Grau de satisfação								Total	
		Muito satisfeito		Satisfeito		Algo insatisfeito		Insatisfeito			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo											
	Feminino	34	12	184	65	55	19	10	4	283	100
	Masculino	11	15	47	65	12	17	2	3	72	100
Grupo etário											
	18 aos 24 anos	30	13	155	69	38	17	2	1	225	100
	25 aos 45 anos	13	10	76	60	28	22	10	8	127	100
	Superior a 45 anos	2	67	0	0	1	33	0	0	3	100
Ano curricular											
	1º ano	19	14	96	72	18	14	0	0	133	100
	4º ano	26	12	135	61	49	22	12	5	222	100
Total		45	13	231	65	67	19	12	3	355	100

(*) n=355 (não considerando um participante, por não preenchimento da folha respectiva no instrumento utilizado)

Verifica-se que, face à situação actual de carreira, 45 participantes (13%) se mostram muito satisfeitos, 231 (65%) satisfeitos, 67 (19%) algo insatisfeitos e 12 (3%) insatisfeitos.

Considerando a variável sexo, constata-se que, em relação à situação actual de carreira, 34 mulheres (12%) se revelam muito satisfeitas, 184 (65%) satisfeitas, 55 (19%) algo insatisfeitas e 10 (4%) insatisfeitas. Dos homens, e face à mesma situação, 11 (15%) mostram-se muito satisfeitos, 47 (65%) satisfeitos, 12 (17%) algo insatisfeitos e apenas 2 (3%) insatisfeitos.

Para os diversos grupos etários, face à situação actual de carreira, dos 18 aos 24 anos, 30 participantes (13%) mostram-se muito satisfeitos, 155 (69%) satisfeitos, 38 (17%) algo insatisfeitos e apenas 2 (1%) insatisfeitos; dos 25 aos 45 anos, 13 participantes (10%) sentem-se muito satisfeitos, 76 (60%) satisfeitos, 28 (22%) algo insatisfeitos e 10 (8%) insatisfeitos; no subgrupo etário com idades superiores a 45 anos, 2 participantes (67%) encontram-se bastante satisfeitos quanto à situação actual, sentindo-se 1 (33%) algo insatisfeito.

Quanto ao grau de satisfação face à situação actual para a variável ano curricular, observa-se que, dos participantes do 1º ano, 19 (14%) estão muito satisfeitos, 96 (72%) estão satisfeitos e 18 (14%) estão algo insatisfeitos, não se encontrando participantes insatisfeitos nesta subamostra.

Dos participantes do 4º ano, quanto à situação actual de carreira, 26 (12%) mostram-se muito satisfeitos, 135 (61%) estão satisfeitos, 49 (22%) estão algo insatisfeitos e 12 (5%) estão insatisfeitos.

O Quadro 3.8 indica o grau de satisfação face ao progresso global da carreira.

Quadro 3.8
Distribuição do grau de satisfação na amostra face ao progresso global da carreira (*)

Variáveis		Grau de satisfação									
		Muito satisfeito		Satisfeito		Algo insatisfeito		Insatisfeito		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo											
	Feminino	21	7	188	67	58	20	16	6	283	100
	Masculino	11	15	44	62	11	15	6	8	72	100
Grupo etário											
	18 aos 24 anos	25	11	169	75	28	13	3	1	225	100
	25 aos 45 anos	6	5	62	49	41	32	18	14	127	100
	Superior a 45 anos	1	33	1	33	0	0	1	33	3	100
Ano curricular											
	1º ano	16	12	107	80	10	8	0	0	133	100
	4º ano	16	7	125	56	59	27	22	10	222	100
	Total	32	9	232	65	69	20	22	6	355	100

(*) n=355 (não considerando um participante, por não preenchimento da folha respectiva no instrumento utilizado)

Face ao progresso da carreira até à data, verifica-se que 32 participantes (9%) se encontram muito satisfeitos, 232 (65%) satisfeitos, 69 (20%) algo insatisfeitos e 22 (6%) insatisfeitos.

Detalhando para a variável sexo, 21 mulheres (7%) estão muito satisfeitas, 188 (67%) satisfeitas, 58 (20%) algo insatisfeitas e 16 (6%) insatisfeitas. Dos homens, 11 (15%) mostram-se muito satisfeitos, 44 (62%) satisfeitos, 11 (15%) algo insatisfeitos e 6 (8%) insatisfeitos.

No grupo etário dos 18 aos 24 anos, 25 participantes (11%) estão muito satisfeitos face ao progresso global da carreira, 169 (75%) satisfeitos, 28 (13%) algo insatisfeitos e 3 (1%) insatisfeitos.

Para o subgrupo dos 25 aos 45 anos, e em relação à mesma situação de progresso da carreira, 6 participantes (5%) mostram-se muito satisfeitos, 62 (49%) satisfeitos, 41 (32%) algo insatisfeitos e 18 (14%) insatisfeitos. Acima dos 45 anos, dos 3 participantes, 1 considera-se muito satisfeito, 1 satisfeito e 1 insatisfeito, sendo de 33% cada, as percentagens aproximadas para este subgrupo.

Quanto às subamostras por ano curricular, dos participantes do 1º ano face ao progresso global da carreira até à data, 16 (12%) estão muito satisfeitos, 107 (80%) satisfeitos, 10 (8%) algo insatisfeitos e nenhum insatisfeito. No 4º ano, 16 participantes (7%) revelam-se muito satisfeitos, 125 (56%) satisfeitos, 59 (27%) algo insatisfeitos e 22 (10%) insatisfeitos.

No Quadro 3.9 apresenta-se o grau de satisfação dos participantes face às perspectivas futuras de carreira.

Quadro 3.9
Distribuição do grau de satisfação na amostra face às perspectivas futuras de carreira (*)

Variáveis	Grau de satisfação									
	Muito satisfeito		Satisfeito		Algo insatisfeito		Insatisfeito		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo										
Feminino	45	16	149	53	72	25	17	6	283	100
Masculino	15	21	42	58	11	15	4	6	72	100
Grupo etário										
18 aos 24 anos	54	24	133	59	36	16	2	1	225	100
25 aos 45 anos	5	4	57	45	47	37	18	14	127	100
Superior a 45 anos	1	33	1	33	0	0	1	33	3	100
Ano curricular										
1º ano	33	25	86	65	14	10	0	0	133	100
4º ano	27	12	105	47	69	31	21	10	222	100
Total	60	17	191	54	83	23	21	6	355	100

(*) n=355 (não considerando um participante, por não preenchimento da folha respectiva no instrumento utilizado)

Constata-se que, face às perspectivas futuras de carreira, 60 participantes (17%) mostram-se muito satisfeitos, 191 (54%) satisfeitos, 83 (23%) algo insatisfeitos e 21 (6%) insatisfeitos.

Verificando a distribuição em detalhe face à variável sexo, 45 mulheres (16%) estão muito satisfeitas com as perspectivas futuras de carreira, 149 (53%) satisfeitas, 72 (25%) algo insatisfeitas e 17 (6%) insatisfeitas. Na subamostra masculina, 15 homens (21%) encontram-se muito satisfeitos, 42 (58%) satisfeitos, 11 (15%) algo insatisfeitos e 4 (6%) insatisfeitos.

Para o subgrupo etário dos 18 aos 24 anos, 54 dos participantes (24%) revelam-se muito satisfeitos, 133 (59%) satisfeitos, 36 (16%) algo insatisfeitos e apenas 2 (1%) insatisfeitos. Dos 25 aos 45 anos e face às perspectivas futuras de carreira, 5 participantes (4%) mostram-se muito satisfeitos, 57 (45%) satisfeitos, 47 (37%) algo insatisfeitos e 18 (14%) insatisfeitos. Acima dos 45, encontra-se 1 participante muito satisfeito, 1 satisfeito e 1 insatisfeito, correspondendo aproximadamente a 33% cada.

Na subamostra do 1º ano, 33 participantes (25%) mostram-se muito satisfeitos face às perspectivas face ao futuro, 86 (65%) satisfeitos e 14 (10%) algo insatisfeitos. Dos participantes do 4º ano, 27 (12%) encontram-se muito satisfeitos, 105 (47%) satisfeitos, 69 (31%) algo insatisfeitos e 21 (10%) insatisfeitos.

Efectuando uma análise comparativa relativamente ao grau de satisfação dos participantes, constata-se que as percentagens mais elevadas se situam na categoria dos que se dizem satisfeitos, na situação actual, relativamente ao progresso global da carreira até à data e face às perspectivas futuras de carreira, não havendo diferenças acentuadas quando se comparam os subgrupos das diferentes variáveis consideradas.

Estes dados vão ao encontro dos elementos apresentados em Rafael, embora a amostra e as variáveis consideradas sejam diferentes (Rafael, 2001, pp.212-214).

Quaisquer resultados e sua interpretação restringem-se à população da qual foram derivados e representam apenas o desempenho dos participantes que constituem a amostra, não podendo a mesma ser, consequentemente, «absoluta, universal ou permanente» (Anastasi e Urbina, 1997, p.68, citadas em Rafael, 2001, p.198).

Por conseguinte, a análise dos resultados que se apresentam no capítulo 4 deverá ser interpretada tendo em conta os critérios de selecção da amostra usada no estudo, as suas características, a sua dimensão e a própria representatividade.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são analisados os resultados obtidos na Escala de Valores WIS e no Inventário de Crenças de Carreira para a amostra total, de modo a estudar as características psicométricas dos instrumentos, designadamente no que respeita às medidas de tendência central e de dispersão, coeficientes de precisão, matrizes de correlações e de análises factoriais..

Apresentam-se, para cada instrumento, as análises diferenciais entre grupos, segundo as variáveis sexo, grupo etário e ano curricular. A relação entre os dois instrumentos é estudada a partir das intercorrelações entre as escalas de valores e de crenças e da respectiva análise factorial.

Referem-se, ainda, alguns resultados da análise das questões abertas da Ficha Individual, as quais dizem respeito às razões de escolha do curso, aos projectos futuros, aos aspectos facilitadores para atingir os objectivos e às dificuldades sentidas ao longo da carreira.

4.1. Escala de Valores WIS

Os resultados da Escala de Valores WIS foram sujeitos a métodos de análise psicométrica para a amostra total e de análise diferencial para as variáveis consideradas, a fim de avaliar as características do instrumento e estabelecer comparações com alguns estudos realizados anteriormente.

Na impossibilidade de os considerar a todos, utilizou-se como critério na escolha das principais referências, a proximidade de objectivos ou de amostras. Como tal, considerou-se a investigação realizada com a 1ª versão do instrumento em estudantes do ensino secundário (Ferreira Marques, 1983), um estudo americano com estudantes do ensino superior (Nevill e Super, 1986b) e estudos nacionais, dos quais se destacam um com alunos de cursos de formação de professores (Rafael, 1992), um com trabalhadores fabris do sexo masculino (Duarte, 1993), um com profissionais da PSP candidatos a cursos de promoção (Bruto da Costa, 1997) e um com adultos empregados (Barros, 1997).

4.1.1 Análise psicométrica do instrumento

A fim de analisar este instrumento de avaliação, procedeu-se ao estudo das suas características métricas, através das principais metodologias utilizadas em estudos exploratórios desta natureza.

4.1.1.1 Medidas de tendência central e de dispersão

As medidas de tendência central são úteis para descrever a distribuição dos resultados, sendo a média aritmética a mais utilizada, como valor típico ou representativo do conjunto de dados que converge num ponto central (Spiegel, 1971, p.71), já que todos os resultados contribuem proporcionalmente para o seu valor, sendo o erro de indução mínimo (Freeman, 1974, p.33).

Uma vez que a média sofre a influência directa dos resultados extremos, também se verifica ser interessante considerar a amplitude como medida de variabilidade, de modo a qualificar o grau em relação ao qual, o conjunto de dados tende a dispersar-se em torno do valor médio (Spiegel, 1971, p.109).

Para colmatar as insuficiências destas medidas, julga-se ser necessário compará-las entre si considerando, igualmente, o desvio-padrão, como melhor medida de variabilidade, que incorpora todos os resultados da distribuição (Macmillan, 1981, pp.1077-1078), sendo a medida de dispersão mais precisa matematicamente, a partir da qual se podem derivar outros índices, como os coeficientes de correlação (Freeman, 1974, pp.35-36).

No Quadro 4.1 apresentam-se estas medidas de tendência central e de dispersão para a Escala de Valores WIS na amostra total, podendo observar-se para cada escala, as médias e respectiva ordenação, o desvio-padrão e a respectiva amplitude.

Quadro 4.1
Escala de Valores - WIS
Médias, desvios-padrão e amplitudes das escalas para a amostra total (n = 356)

Escalas	Média	Ordenação	Desvio-Padrão	Amplitude (a)
1 Utilização das Capacidades	17.87	2º	1.95	11-20
2 Realização	18.10	1º	1.77	12-20
3 Promoção	15.64	11º	2.26	9-20
4 Estético	16.03	7º	2.80	8-20
5 Altruísmo	16.98	5º	2.64	10-20
6 Autoridade	11.13	17º	2.84	5-20
7 Autonomia	15.82	8º	2.52	9-20
8 Criatividade	15.75	10º	2.51	10-20
9 Económico	15.15	12º	2.72	5-20
10 Estilo de Vida	15.79	9º	2.59	7-20
11 Desenvolvimento Pessoal	17.47	3º	1.81	12-20
12 Actividade Física	12.89	16º	2.96	5-20
13 Prestígio	13.26	15º	2.77	5-20
14 Risco	9.80	18º	3.15	5-19
15 Interação Social	15.10	13º	2.59	9-20
16 Relações Sociais	17.19	4º	2.14	10-20
17 Variedade	14.75	14º	2.63	7-20
18 Condições de Trabalho	16.41	6º	2.70	5-20

(a) A amplitude das escalas pode situar-se entre 5 e 20.

Pode constatar-se que os três valores mais elevados na amostra total surgem nas escalas 2–Realização (18.10), 1–Utilização das Capacidades (17.87) e 11–Desenvolvimento Pessoal (17.47). As escalas de valores com as três médias mais baixas são 14–Risco (9.80), 6–Autoridade (11.13) e 12–Actividade Física (12.89). Deste modo, para a amostra total de participantes, é importante sentir que se faz (ou fez) as coisas bem (escala 2), utilizar e desenvolver as capacidades e conhecimentos (escala 1), ter ideias sobre o que fazer na vida e encontrar satisfação pessoal no trabalho (escala 11), não sendo tão importante aceitar riscos ou fazer coisas arriscadas (escala 14), dizer aos outros o que têm de fazer, chefiar ou dirigir (escala 6), nem ter grande actividade física (escala 12). Estes resultados vão, de certa forma, ao encontro dos estudos realizados anteriormente.

O estudo preliminar americano com 548 alunos do ensino superior revelou as três médias mais elevadas nas escalas 2–Realização (17.69), 9–Económico (17.41) e 1–Utilização das Capacidades (17.24), situando-se as três médias mais baixas nas escalas 15–Interação Social (13.98), 14–Risco (10.37) e 12–Actividade Física (13.38) (Nevill e Super, 1986b, p. 27).

O manual do teste (Nevill e Super, 1986b, p.27) contém os dados do estudo preliminar da versão portuguesa revista do instrumento, com 446 indivíduos de ambos os sexos, estudantes do ensino secundário e adultos, em que se verificou as três médias mais elevadas nas escalas 1–Utilização das Capacidades, 11–Desenvolvimento Pessoal e 2–Realização (respectivamente com 17.92, 17.86 e 17.48) e as três médias mais baixas nas escalas 14–Risco, 6–Autoridade e 12–Actividade Física, respectivamente com 11.04, 12.08 e 12.22 (Ferreira Marques et al., 1985, p.450).

No estudo com uma amostra de 479 alunos de cursos de formação de professores, com idades compreendidas entre 21 e 53 anos, verificaram-se as três médias mais elevadas nas escalas 11–Desenvolvimento Pessoal, 1–Utilização das Capacidades e 2–Realização, respectivamente com 17.80, 17.32 e 17.20, tendo as três médias mais baixas sido encontradas nas escalas 14–Risco, 6–Autoridade e 13–Prestígio, com 9.60, 10.40 e 11.00, respectivamente (Rafael, 1992, p.141).

Na investigação com 881 adultos empregados do sexo masculino, as médias mais elevadas surgiram nas escalas 2–Realização (17.26), 1–Utilização das Capacidades (17.16) e 18–Condições de Trabalho (17.01) e as médias mais baixas nas escalas 14–Risco (10.51), 17–Variedade (13.06) e 6–Autoridade (13.32) (Duarte, 1993, p.347).

Na amostra de 106 candidatos a cursos de promoção na PSP, as três médias mais elevadas foram verificadas nas escalas 1–Utilização das Capacidades (17.78), 2–Realização (17.75) e 3–Promoção (16.65) e as três médias mais baixas nas escalas 14–Risco (9.92), 17–Variedade (11.69) e 13–Prestígio (11.92) (Bruto da Costa, 1997, p.117).

Noutra amostra de 214 adultos trabalhadores, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, foram constatadas as três médias mais elevadas para as escalas 1–Utilização das Capacidades, 2–Realização e 11–Desenvolvimento Pessoal, respectivamente com 18.45, 18.25 e 17.26, e as três médias mais baixas para as escalas 14–Risco, 12–Actividade Física e 6–Autoridade, com 10.01, 11.73 e 12.56, respectivamente (Barros, 1997, p.215).

Fazendo uma breve análise comparativa os estudos referidos, pode concluir-se que em todos se verificam as médias mais altas nas escalas Utilização das Capacidades e Realização, tudo levando a crer que utilizar e desenvolver as capacidades e conhecimentos, fazer e sentir que se fazem as coisas bem são valores comuns em diversos tipos de amostras. Porém, a outra média entre as três mais elevadas varia, de acordo com as diferentes amostras – para os estudantes americanos do ensino superior é o valor Económico (Nevill e Super, 1986b, p.27), para os adultos do sexo masculino do sector fabril são as Condições de Trabalho (Duarte, 1993, p.347) e para os agentes da polícia candidatos a cursos de promoção é o valor Promoção (Bruto da Costa, 1997, p.117); para as restantes amostras, tal como neste estudo, a outra média mais elevada é o valor Desenvolvimento Pessoal (Barros, 1997, p.215; Ferreira Marques et al., 1985, p.450; Rafael, 1992, p.141).

A média mais baixa que surge nestes estudos é sempre o Risco, o que aponta no sentido da dificuldade em aceitar riscos ou fazer coisas arriscadas na generalidade das amostras; os outros valores mais baixos verificam-se, tal como no presente estudo, nas escalas de Autoridade e de Actividade Física (Barros, 1997, p.215; Ferreira Marques et al., 1985, p.450), Prestígio (Bruto da Costa, 1997, p.117; Rafael, 1992, p.141), Interacção Social (Nevill e Super, 1986b, p.27) ou Variedade (Bruto da Costa, 1997, p.117; Duarte, 1993, p.347).

Quanto ao desvio-padrão constata-se que o mesmo se situa entre 1.77 (escala 2–Realização) e 3.15 (escala 14–Risco); na amostra americana referida (Nevill e Super, 1986b, p.27) varia entre 2.00 (escala 1–Utilização das Capacidades) e 3.46 (escala 4–Estético); na amostra de estudantes portugueses do ensino secundário (Ferreira Marques et al., 1985, p.450) varia entre 1.92 (Escala 11–Desenvolvimento Pessoal) e 3.75 (escala 14–Risco); nos alunos de cursos de formação de professores (Rafael, 1992, p.141), o desvio-padrão varia entre 1.80 (escala 11–Desenvolvimento Pessoal) e 3.26 (escala 12–Actividade Física); para adultos empregados no sector fabril (Duarte, 1993, p.347), varia entre 2.24 (escala 2–Realização) e 3.37 (escala 6–Autoridade); para candidatos a cursos de promoção na polícia (Bruto da Costa, 1997, p.117) varia entre 1.76 (escala 1–Utilização das Capacidades) e 3.20 (escala 12–Actividade Física); para adultos empregados (Barros, 1997, p.215), o desvio-padrão varia entre 1.66 (escala 2–Realização) e 3.13 (escala 5–Altruísmo).

Constata-se que, em regra geral, nos diferentes estudos, os desvios-padrão superiores correspondem às médias mais baixas e os desvios-padrão inferiores correspondem às médias mais altas.

Para além do desvio-padrão enquanto medida de dispersão, também se considerou a amplitude das escalas. Verifica-se pelo menos um dos resultados extremos em todas as escalas, constatando-se a amplitude máxima, com resultados distribuídos pelos dois extremos em seis escalas (escalas 6, 9, 12, 13, 14 e 18). O resultado máximo verifica-se em todas as escalas, excepto na 14–Risco.

Poderá concluir-se que os resultados apontam para uma variação das respostas dos diversos participantes por todos os pontos das escalas.

4.1.1.2 Precisão

A avaliação objectiva dos testes psicológicos envolve, em primeiro lugar, a determinação da precisão e da validade, em situações específicas (Anastasi, 1988, p.27).

A precisão de um teste corresponde à fiabilidade dos resultados obtidos, indicando se as diferenças individuais podem ser atribuídas a diferenças reais nas características avaliadas, ou se podem dever-se a erros casuais (Anastasi, 1988, p.109). Deste modo, a precisão significa a consistência das medições efectuadas através de um teste numa determinada população, ou seja, a maior ou menor exactidão com que os resultados se exprimem e se podem generalizar (Miranda, 1982, p.199).

Para avaliar a precisão das escalas de valores utilizou-se o critério de consistência interna, com base no cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, conforme um dos métodos citados no manual da prova (Nevill e Super, 1986b, pp.17-20) e seguido nos estudos de referência.

Os coeficientes de precisão encontrados para cada escala são apresentados no Quadro 4.2.

Quadro 4.2
Escala de Valores - WIS
Coeficiente de Precisão para a amostra total (n = 356)

Escalas	Alfa de Cronbach
1 Utilização das Capacidades	0.76
2 Realização	0.67
3 Promoção	0.66
4 Estético	0.83
5 Altruismo	0.84
6 Autoridade	0.77
7 Autonomia	0.76
8 Criatividade	0.80
9 Económico	0.77
10 Estilo de Vida	0.73
11 Desenvolvimento Pessoal	0.61
12 Actividade Física	0.75
13 Prestígio	0.74
14 Risco	0.81
15 Interação Social	0.75
16 Relações Sociais	0.70
17 Variedade	0.75
18 Condições de Trabalho	0.79
Mediana	0.76

Pode constatar-se que os coeficientes de precisão são elevados e todos superiores a 0.60, verificando-se os mais elevados nas escalas 5–Altruismo (0.84), 4–Estético (0.83) e 14–Risco (0.81) e os mais baixos nas escalas 11–Desenvolvimento Pessoal (0.61), 3–Promoção (0.66) e 2–Realização (0.67), situando-se a mediana em 0.76.

Comparando os coeficientes de precisão encontrados com os da 1ª edição da Escala de Valores com adultos (Ferreira Marques, 1983, p.146), esses coeficientes eram mais elevados (entre 0.79 e 0.93), o que é perfeitamente compreensível, uma vez que cada escala era constituída por 10 itens.

No Quadro 4.3 apresenta-se uma síntese dos coeficientes de precisão encontrados nos demais estudos citados.

Quadro 4.3
Escala de Valores - WIS
Coeficientes de Precisão para os estudos anteriores

Escalas	Alfa de Cronbach Estudo americano com estudantes do ensino superior Nevill e Super, 1986	Alfa de Cronbach Estudo com alunos de formação de professores Rafael, 1992	Alfa de Cronbach Estudo com trabalhadores fabris do sexo masculino Duarte, 1993	Alfa de Cronbach Estudo com candidatos à promoção na PSP Bruto da Costa, 1997	Alfa de Cronbach Estudo com adultos portugueses empregados Barros, 1997
1 Utilização das Capacidades	0.65	0.59	0.70	0.49	0.78
2 Realização	0.73	0.71	0.66	0.69	0.76
3 Promoção	0.82	0.67	0.69	0.60	0.75
4 Estético	0.84	0.83	0.81	0.82	0.80
5 Altruísmo	0.87	0.86	0.78	0.79	0.81
6 Autoridade	0.84	0.74	0.77	0.63	0.80
7 Autonomia	0.79	0.81	0.76	0.71	0.79
8 Criatividade	0.85	0.81	0.82	0.73	0.80
9 Económico	0.85	0.79	0.71	0.72	0.77
10 Estilo de Vida	0.74	0.76	0.70	0.72	0.77
11 Desenvolvimento Pessoal	0.65	0.58	0.68	0.54	0.73
12 Actividade Física	0.79	0.81	0.74	0.76	0.76
13 Prestígio	0.86	0.79	0.72	0.73	0.78
14 Risco	0.87	0.86	0.68	0.73	0.79
15 Interação Social	0.74	0.79	0.66	0.68	0.78
16 Relações Sociais	0.78	0.66	0.63	0.66	0.76
17 Variedade	0.72	0.72	0.68	0.70	0.77
18 Condições de Trabalho	0.75	0.80	0.74	0.73	0.79
Mediana	0.79	0.79	0.71	0.72	0.78

Verifica-se que, na amostra de estudantes do ensino superior (Nevill e Super, 1986b, p.21), a amplitude dos coeficientes variava entre 0.65 (escala 11–Desenvolvimento Pessoal) e 0.87 (escalas 5–Altruísmo e 14–Risco), sendo a mediana de 0.79; na amostra de alunos cursos de formação de professores (Rafael, 1992, p.162), os coeficientes mais baixos e mais elevados situavam-se precisamente nas mesmas escalas (0.58 na escala 11–Desenvolvimento Pessoal e 0.86 nas escalas 5–Altruísmo e 14–Risco), verificando-se a mediana em 0.79; na amostra com trabalhadores fabris do sexo masculino (Duarte, 1993, p.362) a amplitude de coeficientes de precisão variava entre 0.63 (escala 16–Relações Sociais) e 0.82 (escala 8–Criatividade), sendo a mediana 0.71; em candidatos à promoção na PSP (Bruto da Costa, 1997, p.125), a amplitude variava entre 0.49 (escala 1–Utilização das Capacidades) e 0.82 (escala 4–Estético), com a mediana em 0.72; e na amostra de adultos portugueses empregados (Barros, 1997, pp.171-185), os coeficientes variavam entre 0.73 (escala 11–Desenvolvimento Pessoal) e 0.81 (escala 5–Altruísmo), com a mediana de 0.78.

Os coeficientes do estudo de Barros (1997) aproximam-se dos coeficientes encontrados com a presente amostra de alunos do ensino superior em áreas da saúde, assim como os resultados citados por Nevill e Super (1986b) e por Rafael (1992).

No manual da prova é referido que em alunos do ensino superior a estrutura dos valores deverá estar estabilizada (Nevill e Super, 1986b, p.17) e que as escalas em que se verificam coeficientes de consistência interna mais baixos podem indiciar graus de estabilidade inferiores e falta de consistência das escalas, devendo os resultados subsequentes (intercorrelações e análises factoriais) ser interpretados com prudência (Nevill e Super, 1986b, p.20).

Contudo, de um modo geral, uma vez que os coeficientes de precisão dos estudos de referência são todos muito próximos e globalmente elevados, pode confirmar-se a consistência interna do instrumento.

4.1.1.3 Correlações entre itens e escalas

Efectuou-se o estudo das correlações entre os itens e as escalas, já que o seu significado expressa o grau de correspondência ou relação entre os dois conjuntos de variáveis (Anastasi, 1988, p.110), a fim de verificar a coerência dos resultados ou consistência interna, a partir de outro método.

No Quadro 4.4 apresenta-se a matriz de intercorrelações entre os itens e as escalas a que pertencem, de forma agrupada para cada escala.

Verifica-se que as correlações entre os itens e as respectivas escalas são globalmente elevadas, apresentando cada item uma forte relação com a escala a que pertence, o que comprova os estudos psicométricos anteriormente realizados.

Não se efectuaram as correlações corrigidas item-total para verificar se as mesmas condições se mantinham, ainda que se deva ter em conta que os graus de correlação dos itens com as respectivas escalas sofrem a contaminação da presença dos próprios itens nessa escala.

Quando uma parte de um todo é correlacionada com esse todo, a sua variância pesa na variância do todo, o que se designa por factor espúrio (Guilford e Fruchter, 1978, p.331, citado em Miranda, 1982, p.205).

Quadro 4.4
Escala de Valores - WIS
Intercorrelações dos Itens com as Escalas
(escalas 1 a 11)

Escalas																			
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	1	0.02	-0.12	-0.16	-0.09	-0.11	-0.21	-0.18	-0.12	-0.24	-0.19	-0.14	-0.19	-0.16	-0.22	-0.17	-0.19	-0.20	-0.16
	19	0.93	0.87	0.81	0.81	0.81	0.77	0.79	0.82	0.73	0.78	0.86	0.77	0.78	0.73	0.78	0.82	0.79	0.81
	37	0.93	0.87	0.81	0.81	0.81	0.77	0.79	0.82	0.73	0.78	0.93	0.83	0.85	0.82	0.87	0.90	0.87	0.86
	55	0.95	0.95	0.91	0.86	0.87	0.86	0.88	0.89	0.85	0.87	0.94	0.84	0.87	0.83	0.87	0.90	0.87	0.87
2	73	0.95	0.94	0.90	0.87	0.88	0.85	0.88	0.89	0.85	0.86	0.94	0.85	0.86	0.84	0.88	0.91	0.88	0.87
	2	-0.04	0.07	-0.02	-0.02	-0.03	-0.07	-0.08	-0.04	-0.02	-0.10	-0.03	-0.07	-0.02	-0.14	-0.07	-0.08	-0.07	0.01
	20	0.85	0.91	0.80	0.80	0.83	0.74	0.78	0.79	0.75	0.76	0.84	0.74	0.78	0.73	0.81	0.83	0.80	0.81
	38	0.85	0.91	0.80	0.80	0.83	0.74	0.78	0.79	0.75	0.76	0.92	0.82	0.84	0.80	0.88	0.88	0.86	0.85
3	56	0.93	0.96	0.90	0.86	0.87	0.86	0.88	0.88	0.86	0.87	0.93	0.84	0.87	0.83	0.87	0.91	0.87	0.86
	74	0.93	0.95	0.90	0.86	0.87	0.86	0.88	0.88	0.86	0.87	0.94	0.84	0.87	0.83	0.87	0.91	0.87	0.87
	3	0.04	0.07	0.18	0.02	-0.01	0.02	0.04	0.03	0.06	-0.01	0.01	0.03	0.04	-0.03	0.02	-0.03	-0.00	0.05
	21	0.77	0.80	0.92	0.72	0.70	0.82	0.79	0.77	0.83	0.76	0.77	0.73	0.78	0.72	0.73	0.75	0.76	0.75
4	39	0.77	0.80	0.92	0.72	0.70	0.82	0.79	0.77	0.83	0.76	0.90	0.82	0.87	0.81	0.84	0.88	0.85	0.85
	57	0.93	0.95	0.91	0.86	0.88	0.85	0.88	0.88	0.85	0.86	0.94	0.84	0.86	0.83	0.87	0.91	0.87	0.87
	75	0.90	0.91	0.94	0.84	0.84	0.88	0.87	0.87	0.87	0.87	0.91	0.84	0.87	0.83	0.85	0.88	0.86	0.86
	4	0.14	0.11	0.07	0.38	0.21	0.08	0.10	0.11	0.08	0.10	0.17	0.15	0.08	0.09	0.15	0.17	0.13	0.14
5	22	0.83	0.82	0.78	0.92	0.81	0.74	0.78	0.80	0.72	0.77	0.81	0.78	0.75	0.75	0.78	0.80	0.79	0.76
	40	0.83	0.82	0.78	0.92	0.81	0.74	0.78	0.80	0.72	0.77	0.92	0.84	0.85	0.83	0.87	0.90	0.87	0.85
	58	0.92	0.92	0.88	0.93	0.91	0.85	0.86	0.88	0.83	0.86	0.93	0.85	0.86	0.84	0.88	0.90	0.87	0.86
	76	0.93	0.93	0.90	0.91	0.90	0.86	0.88	0.89	0.85	0.86	0.94	0.85	0.86	0.84	0.88	0.91	0.88	0.87
6	5	0.25	0.25	0.15	0.32	0.49	0.13	0.16	0.19	0.07	0.14	0.25	0.20	0.14	0.17	0.25	0.22	0.21	0.23
	23	0.85	0.85	0.79	0.83	0.94	0.74	0.76	0.78	0.70	0.75	0.84	0.75	0.74	0.74	0.82	0.82	0.80	0.78
	41	0.85	0.85	0.79	0.83	0.94	0.74	0.76	0.78	0.70	0.75	0.92	0.84	0.82	0.82	0.87	0.90	0.86	0.86
	59	0.92	0.93	0.88	0.88	0.93	0.85	0.88	0.87	0.83	0.85	0.93	0.85	0.84	0.83	0.88	0.90	0.87	0.85
7	77	0.93	0.94	0.89	0.89	0.91	0.85	0.87	0.89	0.85	0.86	0.94	0.84	0.86	0.84	0.87	0.90	0.87	0.88
	6	0.28	0.29	0.28	0.30	0.32	0.51	0.27	0.28	0.27	0.26	0.27	0.30	0.35	0.33	0.31	0.27	0.30	0.27
	24	0.77	0.78	0.85	0.71	0.70	0.93	0.81	0.79	0.81	0.77	0.78	0.75	0.81	0.77	0.72	0.74	0.76	0.72
	42	0.77	0.78	0.85	0.71	0.70	0.93	0.81	0.79	0.81	0.77	0.88	0.84	0.88	0.85	0.83	0.85	0.85	0.83
8	60	0.90	0.92	0.90	0.85	0.84	0.92	0.90	0.89	0.87	0.88	0.91	0.84	0.87	0.84	0.85	0.89	0.87	0.85
	78	0.90	0.92	0.91	0.85	0.85	0.91	0.88	0.88	0.87	0.87	0.92	0.85	0.89	0.86	0.87	0.89	0.87	0.85
	7	0.35	0.35	0.32	0.35	0.35	0.34	0.52	0.36	0.26	0.37	0.39	0.32	0.26	0.29	0.30	0.31	0.34	0.34
	25	0.82	0.84	0.82	0.75	0.75	0.81	0.94	0.83	0.78	0.80	0.84	0.73	0.78	0.76	0.77	0.80	0.79	0.76
9	43	0.82	0.84	0.82	0.75	0.75	0.81	0.94	0.83	0.78	0.80	0.91	0.81	0.83	0.83	0.83	0.88	0.86	0.85
	61	0.91	0.93	0.90	0.86	0.86	0.87	0.93	0.89	0.86	0.89	0.94	0.84	0.86	0.84	0.86	0.90	0.88	0.86
	79	0.92	0.93	0.91	0.85	0.85	0.88	0.93	0.89	0.87	0.89	0.93	0.84	0.87	0.84	0.86	0.90	0.88	0.86
	8	0.47	0.41	0.37	0.42	0.40	0.37	0.39	0.63	0.31	0.33	0.40	0.38	0.38	0.43	0.38	0.36	0.41	0.38
10	26	0.86	0.86	0.84	0.81	0.80	0.84	0.84	0.94	0.79	0.80	0.84	0.78	0.82	0.80	0.80	0.81	0.82	0.80
	44	0.86	0.86	0.84	0.81	0.80	0.84	0.84	0.94	0.79	0.80	0.91	0.83	0.87	0.85	0.87	0.89	0.88	0.85
	62	0.93	0.93	0.90	0.87	0.86	0.86	0.89	0.93	0.85	0.86	0.93	0.85	0.86	0.84	0.88	0.90	0.89	0.86
	80	0.93	0.94	0.90	0.86	0.86	0.87	0.89	0.92	0.86	0.86	0.93	0.84	0.87	0.85	0.87	0.90	0.88	0.87
11	9	0.37	0.44	0.52	0.34	0.30	0.50	0.46	0.41	0.68	0.48	0.40	0.41	0.51	0.39	0.39	0.41	0.43	0.39
	27	0.81	0.84	0.87	0.76	0.73	0.85	0.81	0.79	0.95	0.82	0.83	0.78	0.84	0.76	0.78	0.82	0.79	0.81
	45	0.81	0.84	0.87	0.76	0.73	0.85	0.81	0.79	0.95	0.82	0.91	0.82	0.85	0.80	0.85	0.90	0.85	0.86
	63	0.90	0.93	0.90	0.85	0.85	0.86	0.87	0.87	0.91	0.88	0.93	0.85	0.87	0.82	0.86	0.91	0.86	0.87
12	81	0.89	0.91	0.91	0.83	0.83	0.87	0.87	0.86	0.92	0.88	0.91	0.83	0.87	0.83	0.85	0.89	0.86	0.85
	10	0.48	0.47	0.48	0.44	0.43	0.46	0.51	0.45	0.50	0.68	0.51	0.42	0.44	0.42	0.44	0.50	0.44	0.43
	28	0.81	0.84	0.81	0.79	0.76	0.80	0.86	0.80	0.82	0.94	0.86	0.78	0.79	0.77	0.80	0.85	0.82	0.79
	46	0.81	0.84	0.81	0.79	0.76	0.80	0.86	0.80	0.82	0.94	0.90	0.82	0.85	0.83	0.83	0.88	0.86	0.83
13	64	0.92	0.93	0.90	0.85	0.86	0.87	0.90	0.88	0.87	0.92	0.94	0.84	0.88	0.83	0.86	0.91	0.88	0.87
	82	0.90	0.91	0.89	0.85	0.84	0.86	0.89	0.88	0.87	0.92	0.93	0.84	0.85	0.83	0.85	0.90	0.87	0.85
	11	0.68	0.68	0.61	0.65	0.64	0.54	0.61	0.64	0.58	0.61	0.76	0.59	0.58	0.55	0.63	0.65	0.61	0.62
	29	0.89	0.90	0.84	0.84	0.84	0.79	0.84	0.84	0.80	0.82	0.94	0.81	0.81	0.77	0.86	0.88	0.84	0.85
14	47	0.89	0.90	0.84	0.84	0.84	0.79	0.84	0.84	0.80	0.82	0.95	0.83	0.84	0.82	0.86	0.90	0.86	0.86
	65	0.92	0.93	0.89	0.87	0.88	0.85	0.88	0.88	0.85	0.88	0.95	0.84	0.85	0.83	0.87	0.91	0.87	0.87
	83	0.92	0.93	0.90	0.86	0.87	0.87	0.89	0.88	0.87	0.89	0.95	0.85	0.87	0.84	0.87	0.91	0.87	0.87

(continua)

Quadro 4.4
Escala de Valores - WIS
Inter correlações dos Itens com as Escalas
(escalas 12 a 18)

		Escalas																	
Item		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
12	12	0.55	0.54	0.54	0.55	0.52	0.53	0.49	0.52	0.51	0.51	0.54	0.82	0.55	0.56	0.52	0.52	0.51	0.53
	30	0.82	0.83	0.80	0.78	0.78	0.78	0.77	0.80	0.77	0.77	0.83	0.94	0.78	0.78	0.79	0.81	0.78	0.78
	48	0.82	0.83	0.80	0.78	0.78	0.78	0.77	0.80	0.77	0.77	0.89	0.93	0.85	0.85	0.85	0.87	0.85	0.83
	66	0.90	0.91	0.89	0.86	0.86	0.85	0.86	0.86	0.85	0.87	0.92	0.89	0.85	0.83	0.87	0.90	0.88	0.88
13	84	0.91	0.92	0.89	0.86	0.86	0.86	0.87	0.88	0.85	0.86	0.92	0.89	0.87	0.86	0.88	0.90	0.87	0.86
	13	0.55	0.58	0.60	0.51	0.47	0.61	0.53	0.56	0.58	0.52	0.53	0.55	0.79	0.56	0.56	0.53	0.54	0.49
	31	0.84	0.85	0.87	0.80	0.78	0.88	0.81	0.84	0.84	0.82	0.85	0.83	0.92	0.83	0.80	0.81	0.82	0.78
	49	0.84	0.85	0.87	0.80	0.78	0.88	0.81	0.84	0.84	0.82	0.91	0.84	0.92	0.83	0.86	0.88	0.86	0.84
14	67	0.90	0.92	0.91	0.84	0.84	0.89	0.86	0.87	0.87	0.86	0.91	0.84	0.92	0.85	0.86	0.89	0.86	0.85
	85	0.91	0.93	0.90	0.86	0.86	0.86	0.87	0.88	0.87	0.87	0.92	0.85	0.90	0.84	0.87	0.91	0.87	0.86
	14	0.63	0.61	0.64	0.61	0.60	0.69	0.64	0.67	0.60	0.64	0.63	0.69	0.69	0.85	0.66	0.62	0.68	0.55
	32	0.80	0.79	0.80	0.77	0.77	0.81	0.77	0.80	0.76	0.76	0.80	0.80	0.81	0.93	0.81	0.79	0.80	0.76
15	50	0.80	0.79	0.80	0.77	0.77	0.81	0.77	0.80	0.76	0.76	0.89	0.85	0.88	0.92	0.86	0.88	0.87	0.84
	68	0.90	0.91	0.88	0.85	0.85	0.87	0.87	0.88	0.85	0.86	0.91	0.85	0.87	0.91	0.87	0.89	0.87	0.84
	86	0.91	0.92	0.89	0.85	0.86	0.87	0.87	0.88	0.85	0.86	0.92	0.86	0.86	0.89	0.88	0.90	0.88	0.85
	15	0.66	0.65	0.60	0.63	0.68	0.59	0.59	0.66	0.56	0.57	0.66	0.62	0.61	0.66	0.84	0.71	0.70	0.63
16	33	0.86	0.87	0.84	0.83	0.84	0.81	0.81	0.84	0.80	0.79	0.87	0.82	0.82	0.83	0.95	0.88	0.85	0.83
	51	0.86	0.87	0.84	0.83	0.84	0.81	0.81	0.84	0.80	0.79	0.91	0.83	0.85	0.83	0.93	0.93	0.88	0.86
	69	0.91	0.92	0.89	0.86	0.86	0.85	0.86	0.87	0.85	0.87	0.93	0.85	0.86	0.84	0.91	0.93	0.88	0.87
	87	0.92	0.94	0.90	0.88	0.87	0.86	0.88	0.88	0.85	0.87	0.93	0.85	0.86	0.84	0.91	0.92	0.89	0.87
17	16	0.73	0.74	0.68	0.69	0.70	0.62	0.68	0.69	0.66	0.72	0.75	0.70	0.67	0.66	0.79	0.87	0.75	0.71
	34	0.88	0.90	0.86	0.85	0.85	0.82	0.86	0.85	0.84	0.86	0.91	0.81	0.81	0.80	0.87	0.95	0.85	0.85
	52	0.88	0.90	0.86	0.85	0.85	0.82	0.86	0.85	0.84	0.86	0.93	0.83	0.86	0.82	0.88	0.93	0.87	0.87
	70	0.92	0.93	0.89	0.86	0.87	0.85	0.87	0.87	0.86	0.87	0.94	0.84	0.86	0.83	0.90	0.94	0.88	0.86
18	88	0.92	0.93	0.90	0.86	0.86	0.86	0.88	0.88	0.86	0.88	0.93	0.85	0.86	0.85	0.90	0.94	0.88	0.87
	17	0.71	0.71	0.68	0.68	0.70	0.66	0.69	0.73	0.63	0.68	0.71	0.67	0.66	0.70	0.73	0.72	0.87	0.67
	35	0.88	0.89	0.86	0.84	0.85	0.84	0.84	0.87	0.82	0.84	0.89	0.81	0.84	0.83	0.87	0.88	0.94	0.82
	53	0.88	0.89	0.86	0.84	0.85	0.84	0.84	0.87	0.82	0.84	0.90	0.83	0.85	0.84	0.87	0.89	0.93	0.85
19	71	0.91	0.92	0.90	0.86	0.86	0.86	0.88	0.87	0.86	0.87	0.93	0.86	0.86	0.84	0.89	0.91	0.92	0.87
	89	0.92	0.93	0.90	0.86	0.86	0.87	0.89	0.89	0.86	0.88	0.93	0.85	0.87	0.85	0.89	0.92	0.90	0.87
	18	0.74	0.76	0.74	0.71	0.72	0.69	0.71	0.72	0.71	0.69	0.76	0.71	0.68	0.67	0.73	0.75	0.74	0.89
	36	0.89	0.91	0.88	0.84	0.84	0.82	0.84	0.85	0.83	0.83	0.91	0.83	0.82	0.80	0.86	0.88	0.85	0.94
20	54	0.89	0.91	0.88	0.84	0.84	0.82	0.84	0.85	0.83	0.83	0.92	0.83	0.84	0.80	0.87	0.89	0.86	0.84
	72	0.92	0.93	0.90	0.86	0.87	0.86	0.87	0.88	0.86	0.86	0.93	0.85	0.86	0.83	0.88	0.91	0.87	0.92
	90	0.93	0.94	0.90	0.86	0.87	0.86	0.88	0.88	0.86	0.88	0.94	0.84	0.86	0.83	0.88	0.91	0.87	0.89

Valores: 1. Utilização das Capacidades; 2. Realização; 3. Promoção; 4. Estético; 5. Altruísmo; 6. Autoridade; 7. Autonomia; 8. Criatividade; 9. Económico; 10. Estilo de Vida; 11. Desenvolvimento Pessoal; 12. Actividade Física; 13. Prestígio; 14. Risco; 15. Interação Social; 16. Relações Sociais; 17. Variedade; 18. Condições de Trabalho.

Nota: As correlações superiores a 0.10 são significativas ao nível de probabilidade de 5%.
Destacam-se a bold as correlações dos itens com a escala respectiva.

As correlações entre os itens e a escala respectiva são todas positivas, sendo as amplitudes observadas as seguintes: 1–Utilização das Capacidades (0.02 e 0.95); 2–Realização (0.07 e 0.96); 3–Promoção (0.16 e 0.94); 4–Estético (0.36 e 0.93); 5–Altruísmo (0.49 e 0.93); 6–Autoridade (0.51 e 0.93); 7–Autonomia (0.52 e 0.94); 8–Criatividade (0.63 e 0.94); 9–Económico (0.68 e 0.95); 10–Estilo de Vida (0.68 e 0.94); 11–Desenvolvimento Pessoal (0.76 e 0.95); 12–Actividade Física (0.82 e 0.94); 13–Prestígio (0.79 e 0.92); 14–Risco (0.85 e 0.93); 15–Interação Social (0.84 e 0.95); 16–Relações Sociais (0.87 e 0.94); 17–Variedade (0.87 e 0.94); 18–Condições de Trabalho (0.84 e 0.94).

Verifica-se que as correlações entre cada item e a escala respectiva são quase sempre mais elevadas (ou iguais) do que as que ocorrem entre esse mesmo item e as outras escalas, sendo maioritariamente superiores a 0.60, excepto nas correlações entre o item 1 e a escala 1–Utilização das Capacidades (0.02), entre o item 2 e a escala 2–Realização (0.07), entre o item 3 e a escala 3–Promoção (0.16), entre o item 4 e a escala 4–Estético (0.36), entre o item 5 e a escala 5–Altruísmo (0.49), entre o item 6 e a escala 6–Autoridade (0.51) e entre o item 7 e a escala 7–Autonomia (0.52).

Os casos em que a correlação dos itens com as respectivas escalas não é mais elevada do que com as outras escalas, verificam-se para o item 57 (correlação superior nas escalas 1, 2 e 11, embora integre a escala 3–Promoção), para o item 76 (correlação superior nas escalas 1, 2 e 11, embora integre a escala 4–Estético), para o item 77 (correlação superior nas escalas 1, 2 e 11, embora integre a escala 5–Altruísmo), para o item 61 (correlação superior na escala 11, ainda que integre a escala 7–Autonomia), para o item 80 (correlação superior nas escalas 1, 2 e 11, embora integre a escala 8–Criatividade), para o item 63 (correlação superior na escala 2; ainda que esteja integrado na escala 9–Económico), item 64 (correlação superior nas escalas 2 e 11, ainda que integre a escala 10–Estilo de Vida), item 82 (correlação superior na escala 11, ainda que integre a escala 10–Estilo de Vida), itens 66 e 84 (correlação superior nas escalas 1, 2, 11 e 16, ainda que integrem ambos a escala 12–Actividade Física), itens 85 e 86 (correlação superior nas escalas 1, 2, 11 e 16, embora estejam integrados respectivamente na escala 13–Prestígio e 14–Risco), item 69 (correlação superior nas escalas 2, 11 e 16, embora esteja integrado na escala 15–Interacção Social), item 87 (correlação superior nas escalas 1, 2, 11 e 16, apesar de estar integrado na escala 15–Interacção Social), item 71 (correlação superior na escala 11, apesar de estar integrado na escala 17–Variedade), item 89 (correlação superior nas escalas 1, 2, 11 e 16, apesar de estar integrado na escala 17–Variedade), item 54 (correlação superior nas escalas 1, 2, 3, 8, 11, 15, 16 e 17, apesar de estar integrado na escala 18–Condições de Trabalho), item 72 (correlação superior nas escalas 2 e 11, ainda que integre a escala 18–Condições de Trabalho) e item 90 (correlação superior nas escalas 1, 2, 3 e 16, apesar de estar integrado na escala 18–Condições de Trabalho).

No estudo com alunos do curso de formação de professores as correlações encontradas são todas superiores a 0.48 (Rafael, 1992, pp.163-169); com os

candidatos a cursos de promoção da PSP os resultados apontam para correlações elevadas e superiores a 0.50, excepto em três casos (Bruto da Costa, 1997, pp.132-134); o estudo com adultos empregados permitiu encontrar coeficientes muito elevados (entre 0.45 e 0.88), sendo considerados satisfatórios com os coeficientes corrigidos, isto é, excluindo o próprio item da escala a que pertence, em que são sempre superiores a 0.30 (Barros, 1997, pp.175-184).

Deste modo, pode concluir-se que os resultados encontrados nos diversos estudos citados comprovam a consistência interna do instrumento, cujas escalas são compostas por grupos homogêneos e consistentes de itens.

Pode assim considerar-se que a Escala de Valores WIS possui qualidades métricas que permitem uma avaliação psicológica precisa, podendo servir como medida útil em orientação e aconselhamento de carreira dos indivíduos.

4.1.1.4 Intercorrelações entre escalas

De modo a estudar a relação entre os valores que constituem a Escala de Valores WIS, determinaram-se os coeficientes de intercorrelações entre as escalas para a amostra total, cuja matriz se apresenta no Quadro 4.5.

Quadro 4.5
Escala de Valores - WIS
Intercorrelações entre as Escalas

Escalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1																		
2	0.63																	
3	0.36	0.44																
4	0.45	0.40	0.25															
5	0.49	0.46	0.18	0.64														
6	0.18	0.21	0.50	0.22	0.12													
7	0.31	0.35	0.39	0.25	0.16	0.44												
8	0.49	0.40	0.34	0.38	0.27	0.38	0.43											
9	0.05	0.25	0.49	0.12	-0.03	0.42	0.27	0.16										
10	0.20	0.23	0.30	0.22	0.12	0.32	0.53	0.21	0.40									
11	0.55	0.53	0.30	0.47	0.49	0.14	0.45	0.38	0.23	0.40								
12	0.23	0.19	0.25	0.32	0.24	0.28	0.16	0.24	0.19	0.20	0.26							
13	0.28	0.37	0.45	0.24	0.11	0.52	0.20	0.34	0.43	0.24	0.23	0.31						
14	0.15	0.08	0.20	0.27	0.18	0.40	0.24	0.35	0.14	0.20	0.14	0.39	0.38					
15	0.33	0.32	0.22	0.36	0.38	0.15	0.16	0.31	0.15	0.18	0.37	0.28	0.26	0.35				
16	0.34	0.38	0.22	0.41	0.36	0.13	0.28	0.24	0.27	0.37	0.47	0.24	0.24	0.19	0.65			
17	0.33	0.34	0.31	0.37	0.34	0.30	0.36	0.42	0.21	0.34	0.38	0.29	0.30	0.39	0.51	0.45		
18	0.39	0.43	0.36	0.34	0.35	0.18	0.28	0.30	0.29	0.24	0.44	0.26	0.20	0.10	0.40	0.40	0.34	

Valores: 1. Utilização das Capacidades; 2. Realização; 3. Promoção; 4. Estético; 5. Altruismo; 6. Autoridade; 7. Autonomia; 8. Criatividade; 9. Económico; 10. Estilo de Vida; 11. Desenvolvimento Pessoal; 12. Actividade Física; 13. Prestígio; 14. Risco; 15. Interação Social; 16. Relações Sociais; 17. Variedade; 18. Condições de Trabalho.

Nota: As correlações superiores a 0.10 e a 0.13 são significativas ao nível de probabilidade de 5% e 1%, respectivamente.

Do conjunto de correlações da matriz, verifica-se que 149 são significativas ao nível de probabilidade de 5% e destas, 144 são significativas ao nível de probabilidade de 1%, apenas se encontrando quatro coeficientes não significativos, entre as escalas 1–Utilização das Capacidades e 9–Económico (0.05), entre as escalas 2–Realização e 14–Risco (0.08), entre as escalas 5–Altruísmo e 9–Económico (-0.03) e entre as escalas 14–Risco e 18–Condições de Trabalho (0.10).

Os coeficientes variam entre -0.03 (entre as escalas 5–Altruísmo e 9–Económico, conforme já referido) e 0.65 (entre as escalas 15–Interacção Social e 16–Relações Sociais), destacando-se para além deste, mais duas correlações superiores a 0.60, que ocorrem entre as escalas 1–Utilização das Capacidades e 2–Realização (0.63) e entre as escalas 4–Estético e 5–Altruísmo (0.64).

Poderão ainda salientar-se os coeficientes superiores a 0.50, uma vez que também revelam uma relação positiva elevada nas escalas 1–Utilização das Capacidades e 11–Desenvolvimento Pessoal (0.55), escalas 2–Realização e 11–Desenvolvimento Pessoal (0.53), escalas 7–Autonomia e 10–Estilo de Vida (0.53), escalas 6–Autoridade e 13–Prestígio (0.52) e escalas 15–Interacção Social e 17–Variedade (0.51).

No estudo americano realizado com estudantes universitários constatavam-se 43 coeficientes de correlação iguais ou superiores a 0.65, ainda que se deva ressaltar o facto de ter sido utilizado uma versão do instrumento com mais escalas (Nevill e Super, 1986b, p.18).

No estudo das intercorrelações das escalas a três itens realizado no âmbito de revisão da Escala de Valores WIS a estudantes do ensino secundário os coeficientes encontrados variavam entre -0.01 (escalas 5–Altruísmo e 13–Prestígio) e entre 0.62 (escalas 3–Promoção e 9–Económico) (Ferreira Marques et al., 1985, p.450).

A matriz de intercorrelações das escalas no estudo com alunos dos cursos de formação de professores indica que os coeficientes de correlação variavam entre -0.01 (entre as escalas 5–Altruísmo e 9–Económico, com uma relação negativa e muito baixa, tal como no presente estudo) e entre 0.69 (entre as escalas 7–Autonomia e 10–Estilo de Vida) encontrando-se outros coeficientes iguais ou superiores a 0.60 entre as escalas 1–Utilização das Capacidades e 2–Realização (0.60), entre as escalas 3–Promoção e 9–Económico (0.62), entre as escalas 10–Estilo de Vida e 11–Desenvolvimento Pessoal (0.61) e entre as escalas 15–Interacção Social e 16–Relações Sociais (0.66) (Rafael, 1992, p.155).

Na investigação com trabalhadores fabris do sexo masculino os coeficientes de correlação encontrados eram todos significativos e positivos, variando de 0.19 (entre as escalas 1–Utilização das Capacidades e 14–Risco; 5–Altruísmo e 10–Estilo de Vida; 7–Autonomia e 18–Condições de Trabalho) a 0.71 (escalas 4–Estético e 5–Altruísmo) (Duarte, 1993, p.365). No actual estudo também foi encontrada uma correlação bastante elevada entre estas duas últimas escalas.

Com os agentes da PSP candidatos a cursos de promoção, os coeficientes de correlação variavam entre 0.06 nas escalas 5–Altruísmo e 9–Económico – também a mais baixa do presente estudo – e entre 0.67 nas escalas 9–Económico e 10–Estilo de Vida, salientando-se seis coeficientes com valor superior a 0.60, dos quais se destacam as correlações elevadas também encontradas na actual amostra, entre as escalas 1–Utilização das Capacidades e 2–Realização (0.66), escalas 4–Estético e 5–Altruísmo (0.63), escalas 2–Realização e 11–Desenvolvimento Pessoal (0.61) e escalas 7–Autonomia e 10–Estilo de Vida (0.61) (Bruto da Costa, 1997, p.126).

No estudo com adultos portugueses empregados (Barros, 1997, p.185) verificaram-se correlações elevadas entre as escalas de valores, destacando-se as que se podem equiparar ao presente estudo, nas escalas 4–Estético e 5–Altruísmo (0.67), nas escalas 15–Interacção Social e 16–Relações Sociais (0.63) e nas escalas 7–Autonomia e 10–Estilo de Vida (0.59). Um dos coeficientes inferiores encontrados nessa amostra verifica-se entre as escalas 5–Altruísmo e 9–Económico, que corresponde também à correlação mais baixa no actual estudo.

Pode concluir-se que, de modo geral, os elevados coeficientes de correlação obtidos pelos diversos autores apontam no sentido do agrupamento por áreas ou conteúdos das escalas a que dizem respeito, o que confirma a interdependência dos valores envolvidos e a validade do instrumento, conforme referido em Bruto da Costa (1997, pp.127-128).

4.1.1.5 Análise factorial das escalas

A fim de se reduzir as variáveis, agrupando aquelas que medem as mesmas características, procede-se à análise factorial em componentes principais, que se baseia no pressuposto de que se podem definir vectores estatisticamente não correlacionados (ortogonais), a partir de combinações lineares das variáveis iniciais (Reis, 1987, pp.253-254). Os factores subjacentes são calculados por ordem decrescente de importância, explicando o máximo possível da variância total dos dados originais, para os permitir reduzir e descrever.

Mediante esta técnica matemática de investigação analisam-se as inter-relações existentes entre o conjunto de variáveis para tentar explicá-las através da extracção dos denominados factores comuns, os quais explicam as correlações e determinam as respectivas saturações (Santisteban, 1990, p.207).

Estas análises também foram efectuadas nos estudos de referência (Barros, 1997; Bruto da Costa, 1997; Duarte, 1993; Nevill e Super, 1986b; Rafael, 1992).

O Quadro 4.6 ilustra a matriz dos factores encontrados a partir da análise factorial das escalas em componentes principais.

Quadro 4.6
Escala de Valores WIS
Análise factorial das escalas em componentes principais
Matriz dos factores

Valores	Factores					h ₂
	I	II	III	IV	V	
1. Utilização das Capacidades	0.66	0.33	0.18	-0.37	0.01	0.56
2. Realização	0.68	0.20	0.34	-0.25	-0.19	0.56
3. Promoção	0.61	-0.38	0.24	-0.18	-0.26	0.47
4. Estético	0.64	0.33	-0.14	-0.14	0.05	0.50
5. Altruísmo	0.57	0.54	-0.09	-0.17	0.01	0.54
6. Autoridade	0.53	-0.59	-0.11	-0.21	0.05	0.51
7. Autonomia	0.59	-0.25	0.29	0.05	0.54	0.51
8. Criatividade	0.63	-0.43	-0.09	-0.34	0.26	0.44
9. Económico	0.45	-0.55	0.25	0.25	-0.34	0.45
10. Estilo de Vida	0.52	-0.29	0.27	0.40	0.37	0.43
11. Desenvolvimento Pessoal	0.70	0.28	0.28	0.07	0.13	0.55
12. Actividade Física	0.48	-0.09	-0.41	-0.03	-0.12	0.26
13. Prestígio	0.55	-0.43	-0.15	-0.19	-0.34	0.45
14. Risco	0.46	-0.26	-0.65	-0.04	0.20	0.39
15. Interação Social	0.61	0.26	-0.35	0.36	-0.20	0.56
16. Relações Sociais	0.63	0.24	-0.04	0.53	-0.12	0.56
17. Variedade	0.66	0.02	-0.25	0.21	0.15	0.43
18. Condições de Trabalho	0.60	0.17	0.19	0.14	-0.26	0.36
lambda	6.32	1.99	1.39	1.19	1.05	Acum.
% de variância total	35	11	8	7	6	67%

Segundo o critério de Kaiser, citado em Reis (1987, p.273), são excluídos os componentes cujos valores próprios são inferiores à média, isto é, menores que 1, uma vez que a análise é feita a partir de uma matriz de correlações. Neste caso, foram isolados cinco factores com λ superior a 1.00, que explicam 67% da variância total dos resultados.

A soma dos quadrados dos pesos das variáveis para cada coluna (soma em coluna) permite verificar o valor próprio da componente e a soma dos quadrados dos pesos dos factores para cada variável (soma em linha) permite dar a proporção da variância de cada variável explicada pelas componentes principais retidas – a chamada comunalidade – h^2 (Reis, 1987, p.270).

Seguidamente, rodou-se a matriz dos factores pelo método 'varimax'. Este procedimento de rotação tem por objectivo transformar os coeficientes das componentes principais retidos numa estrutura simplificada, o qual consiste na obtenção de um conjunto de vectores, cada um deles dividindo o conjunto inicial de variáveis em subconjuntos independentes, da forma máxima possível e mantendo a proporção das variâncias (Reis, 1987, pp.274-275).

A matriz dos factores rodada é apresentada no Quadro 4.7, podendo observar-se no Quadro 4.8 a síntese com as escalas agrupadas por ordem decrescente de saturação nos cinco factores obtidos.

Quadro 4.7
Escala de Valores WIS
Análise factorial das escalas em componentes principais
Matriz dos factores rodada

Valores	Factores				
	I	II	III	IV	V
1. Utilização das Capacidades	0.82	0.14	0.09	0.08	0.11
2. Realização	0.73	0.38	-0.07	0.17	0.11
3. Promoção	0.29	0.73	0.12	0.03	0.18
4. Estético	0.62	-0.00	0.31	0.29	0.07
5. Altruísmo	0.71	-0.13	0.18	0.31	-0.38
6. Autoridade	0.07	0.56	0.51	-0.13	0.29
7. Autonomia	0.27	0.17	0.17	-0.01	0.81
8. Criatividade	0.52	0.16	0.46	-0.07	0.28
9. Económico	-0.11	0.77	-0.19	0.26	0.26
10. Estilo de Vida	0.02	0.22	0.06	0.26	0.78
11. Desenvolvimento Pessoal	0.61	0.09	-0.03	0.36	0.40
12. Actividade Física	0.16	0.22	0.53	0.26	-0.05
13. Prestígio	0.16	0.68	0.41	0.08	-0.03
14. Risco	0.01	0.07	0.84	0.13	0.12
15. Interação Social	0.24	0.06	0.33	0.75	-0.03
16. Relações Sociais	0.23	0.09	0.08	0.79	0.22
17. Variedade	0.25	0.08	0.45	0.45	0.32
18. Condições de Trabalho	0.43	0.32	-0.06	0.47	0.09

Nota: As saturações a **bold** são as mais elevadas em cada factor

Quadro 4.8
Escala de Valores WIS
Síntese da análise factorial em componentes principais
Matriz dos factores rodada

<p>Factor I</p> <p>1. Utilização das Capacidades (0.82) 2. Realização (0.73) 5. Altruísmo (0.71) 4. Estético (0.62) 11. Desenvolvimento Pessoal (0.61) 8. Criatividade (0.52)</p>	<p>Factor III</p> <p>14. Risco (0.84) 12. Actividade Física (0.53) 6. Autoridade (0.51) * 17. Variedade (0.45) *</p>
<p>Factor II</p> <p>9. Económico (0.77) 3. Promoção (0.73) 13. Prestígio (0.68) 6. Autoridade (0.56) *</p>	<p>Factor IV</p> <p>16. Relações Sociais (0.79) 15. Interacção Social (0.75) 18. Condições de Trabalho (0.47) 17. Variedade (0.45) *</p>
	<p>Factor V</p> <p>7. Autonomia (0.81) 10. Estilo de Vida (0.78)</p>

* Escalas que saturam em mais de um factor

O factor I explica 35% da variância total dos resultados e é definido pelos valores 1–Utilização das Capacidades (0.82), 2–Realização (0.73), 5–Altruísmo (0.71), 4–Estético (0.62), 11–Desenvolvimento Pessoal (0.61) e 8–Criatividade (0.52).

No factor II, que explica 11% da variância dos resultados, saturam os valores 9–Económico (0.77), 3–Promoção (0.73), 13–Prestígio (0.68) e 6–Autoridade (0.56).

O factor III representa 8% da variância e inclui os valores 14–Risco (0.84), 12–Actividade Física (0.53), 6–Autoridade (0.51) e 17–Variedade (0.45), saturando estas duas últimas escalas em mais que um factor.

No factor IV saturam os valores 16–Relações Sociais (0.79), 15–Interacção Social (0.75), 18–Condições de Trabalho (0.47) e 17–Variedade (0.45), explicando 7% da variância dos resultados.

Finalmente, no factor V saturam duas escalas de valores, representando 6% da variância, 7–Autonomia (0.81) e 10–Estilo de Vida (0.78).

Resumidamente, os componentes mais elevados surgem nos valores Risco (0.84), Utilização das Capacidades (0.82) e Autonomia (0.81).

No estudo preliminar do instrumento foram isolados quatro factores a partir da análise factorial em componentes principais aplicada à matriz das intercorrelações das 18 escalas a três itens, tendo sido definidas as seguintes designações: valores de

“realização pessoal” (escalas 1, 2, 4, 8 e 11), valores “materiais” (escalas 3, 6, 9, 13 e 18), valores “sociais” (escalas 5, 12, 15 e 16) e valores de “expressão individual” (escalas 7, 10, 14 e 17) (Ferreira Marques et al., 1985, pp.451-452). Se for efectuada uma comparação da estrutura dos valores, verifica-se que as escalas do factor I do estudo preliminar estão todas presentes no factor I do actual estudo, que contém também o valor Altruísmo, o qual pode ser considerado como de “realização pessoal” dado o tipo de profissionais que estão a ser formados nessa escola de saúde. Também quatro dos valores “materiais” que integram o factor II do estudo referido estão presentes no factor II do actual estudo.

A estrutura dos factores encontrados com alunos dos cursos de formação de professores revela algumas diferenças, mas pode salientar-se que quatro das escalas que saturam no factor I nesse estudo fazem parte do factor II da presente amostra e que as quatro escalas que constituem o factor III desse estudo encontram-se todas no factor I do estudo actual (Rafael, 1992, p.161).

Os resultados apresentados na síntese da análise factorial do estudo com trabalhadores fabris apontam para uma estrutura de valores pouco similar à do presente estudo, provavelmente devido a ligeiras diferenças das amostras (Duarte, 1993, p.370).

Também a estrutura factorial revelada pelo estudo efectuado com a amostra de profissionais da PSP se distancia, ainda que três valores do factor I sejam comuns ao factor I do actual estudo (Bruto da Costa, 1997, p.131).

Os factores encontrados em adultos empregados (Barros, 1997, p.188) são os que mais se afastam da estrutura factorial do presente estudo, provavelmente por a amostra ser de profissionais nas áreas de gestão, pouco tendo a ver com a relação de ajuda que se pretende estabelecer quando se trabalha ou ambiciona trabalhar como técnico de saúde.

Provavelmente, os factores encontrados nos valores da amostra de estudantes do ensino superior das áreas de saúde poderão dever-se ao facto de, enquanto estudantes, privilegiarem tudo o que respeita ao desenvolvimento individual e terem objectivos de ajuda aos outros ao longo das suas vidas.

Em suma, as análises factoriais das matrizes de intercorrelações realizadas nos estudos portugueses citados, os quais se basearam em amostras algo comparáveis, permitiram extrair os factores explicativos da variância total dos resultados das escalas: cinco factores que explicam 63.84% da variância em Barros (1997); quatro factores explicativos de 64.9% da variância em Duarte (1993); quatro factores explicativos de 65.81% da variância em Bruto da Costa (1997); cinco factores que explicam 66.8% da variância total em Rafael (1992) e cinco factores no presente estudo, que explicam 67% da variância total dos resultados das escalas.

Apesar das diferenças registadas nas diversas estruturas de valores, todas as saturações são elevadas, o que confirma a importância do instrumento como referência a usar no contexto de orientação e aconselhamento de carreira.

4.1.2 Análise das diferenças entre grupos

A análise diferencial intergrupos é importante para verificar a distribuição dos resultados segundo diversas variáveis, a fim de estudar o seu contributo para as diferenças encontradas.

Apresentam-se análises segundo as variáveis sexo, grupo etário e ano curricular, de acordo com a caracterização da amostra (cf. capítulo 3) e utilizando-se critérios já usados para a amostra total, tais como as médias e os desvios-padrão das escalas de valores para os diversos grupos.

A comparação das subamostras é realizada através do teste de significância *t* de Student, que permite verificar através da relação crítica entre as médias, a existência de diferenças para as variáveis consideradas, ao nível de probabilidade de 5% e de 1%.

4.1.2.1 Diferenças em relação à variável sexo

No Quadro 4.9 apresentam-se as médias, respectiva ordenação e desvios-padrão das escalas para os sexos feminino e masculino.

Quadro 4.9
Escala de Valores - WIS
Médias e desvios-padrão das escalas para os sexos feminino e masculino
Relação crítica entre as médias

Escalas	Sexo feminino (n=284)			Sexo masculino (n=72)			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Utilização das Capacidades	17.97	2º	1.94	17.47	2º	1.95	1.95
2 Realização	18.24	1º	1.69	17.58	1º	1.95	2.82**F
3 Promoção	15.66	11º	2.24	15.56	9º	2.34	0.34
4 Estético	16.17	7º	2.84	15.46	10º	2.52	1.94
5 Altruísmo	17.27	5º	2.59	15.86	7º	2.56	4.12**F
6 Autoridade	10.96	17º	2.78	11.78	17º	2.95	2.19*M
7 Autonomia	15.80	9º	2.54	15.93	6º	2.44	0.40
8 Criatividade	15.83	8º	2.58	15.42	11º	2.20	1.26
9 Económico	15.05	13º	2.66	15.57	8º	2.92	1.46
10 Estilo de Vida	15.72	10º	2.62	16.07	5º	2.44	1.02
11 Desenvolvimento Pessoal	17.58	3º	1.80	17.01	3º	1.77	2.39*F
12 Actividade Física	12.72	16º	2.96	13.57	15º	2.87	2.18*M
13 Prestígio	13.21	15º	2.68	13.43	16º	3.08	0.60
14 Risco	9.65	18º	3.06	10.38	18º	3.42	1.75
15 Interação Social	15.20	12º	2.62	14.72	13º	2.46	1.40
16 Relações Sociais	17.28	4º	2.14	16.85	4º	2.11	1.54
17 Variedade	14.78	14º	2.62	14.61	14º	2.67	0.49
18 Condições de Trabalho	16.66	6º	2.62	15.42	12º	2.79	3.53**F

(a) *F – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do sexo Feminino.

**F – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do sexo Feminino.

*M – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do sexo Masculino.

Pode observar-se que a ordenação das médias mais elevadas é similar em ambos os sexos, destacando-se a escala 2–Realização (18.24 para o sexo feminino e 17.58 para o sexo masculino), a escala 1–Utilização das Capacidades (17.97 para o sexo feminino e 17.47 para o sexo masculino) e a escala 11–Desenvolvimento Pessoal (17.58 para o sexo feminino e 17.01 para o sexo masculino).

As médias mais baixas registam-se na escala 14–Risco (9.65 para o sexo feminino e 10.38 para o sexo masculino), na escala 6–Autoridade (10.96 para o sexo feminino e 11.78 para o sexo masculino), na escala 12–Actividade Física para o sexo feminino (12.72) e na escala 13–Prestígio para o sexo masculino (13.43), ainda que neste subgrupo se siga imediatamente a escala 12–Actividade Física (13.57).

Existem diferenças significativas a favor do sexo masculino na escala 6–Autoridade e na escala 12–Actividade Física, apontando para uma maior valorização por parte dos homens em liderar e dirigir os outros (escala 6) e em praticar actividade física e desporto (escala 12).

Verificam-se diferenças significativas a favor do sexo feminino nas escalas 2–Realização, 5–Altruísmo, 11–Desenvolvimento Pessoal e 18–Condições de Trabalho, o que pode ser interpretado como as mulheres valorizarem mais fazer e

sentir que fizeram bem as coisas (escala 2), ajudar as outras pessoas (escala 5), encontrar satisfação pessoal (escala 11) e ter boas condições no trabalho (escala 18).

Ao nível do desvio-padrão, a maior variabilidade observa-se, para ambos os sexos, na escala 14—Risco, variando a amplitude entre 1.69 e 3.06 para o sexo feminino e entre 1.77 e 3.42 para o sexo masculino.

Nos estudos anteriormente citados também não foram encontradas tendências para a existência de diferenças entre os sexos, sendo os resultados do presente estudo muito similares aos de Barros (1997, p.218) e de Rafael (1992, p.143), devendo salvaguardar-se sempre as diferenças existentes nas amostras usadas.

No manual de teste também é referida uma maior tendência para se encontrarem diferenças na variável sexo em estudantes do ensino secundário, do que em alunos do ensino superior ou em adultos (Nevill e Super, 1986b, p.21).

4.1.2.2 Diferenças em relação à variável grupo etário

O Quadro 4.10 ilustra as médias, respectiva ordenação e os desvios-padrão para a variável idade, considerando os dois subgrupos etários dos 18 aos 24 anos e dos 25 aos 45 anos, tendo-se excluído da análise da relação crítica os três casos em que os participantes possuem idade superior a 45 anos (cf. subcapítulo 3.3).

Quadro 4.10
Escala de Valores - WIS
Médias e desvios-padrão das escalas para os grupos etários
Relação crítica entre as médias

Escalas	Grupo 18-24 anos n=226			Grupo 25-45 anos n=127			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Utilização das Capacidades	17.99	2º	1.91	17.67	2º	2.00	1.49
2 Realização	18.19	1º	1.68	17.95	1º	1.90	1.23
3 Promoção	15.60	11º	2.15	15.69	12º	2.46	0.36
4 Estético	15.96	7º	2.92	16.13	7º	2.57	0.57
5 Altruísmo	17.01	5º	2.78	16.93	5º	2.38	0.27
6 Autoridade	10.93	17º	2.76	11.41	9º	2.93	1.53
7 Autonomia	15.71	9º	2.55	15.95	17º	2.45	0.86
8 Criatividade	15.62	10º	2.53	16.00	8º	2.48	1.38
9 Económico	14.78	14º	2.76	15.77	11º	2.53	3.32**2º
10 Estilo de Vida	15.78	8º	2.59	15.79	10º	2.60	0.03
11 Desenvolvimento Pessoal	17.40	3º	1.81	17.55	3º	1.80	0.76
12 Actividade Física	12.95	16º	2.96	12.83	16º	3.00	0.30
13 Prestígio	13.16	15º	2.85	13.41	15º	2.62	0.80
14 Risco	9.64	18º	3.11	10.07	18º	3.22	1.24
15 Interação Social	15.23	12º	2.52	14.93	13º	2.70	1.05
16 Relações Sociais	17.30	4º	2.18	17.03	4º	2.08	1.11
17 Variedade	15.00	13º	2.60	14.35	14º	2.65	2.24*1º
18 Condições de Trabalho	16.19	6º	2.82	16.78	6º	2.45	1.95

Nota: Excluídos da análise as respostas dos indivíduos com idade superior a 45 anos.

(a) *1º— diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do 1º grupo etário 18-24 anos.

**2º — diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 2º grupo etário 25-45 anos.

Para ambos os grupos, as médias mais elevadas encontram-se nas escalas 2–Realização, 1–Utilização das Capacidades e 11–Desenvolvimento Pessoal, respectivamente com 18.19, 17.99 e 17.40 para o grupo dos 18 aos 24 anos e 17.95, 17.67 e 17.55 para o grupo dos 25 aos 45 anos.

As médias mais baixas verificam-se nas escalas 14–Risco (9.64 no subgrupo dos 18 aos 24 anos e 10.07 no subgrupo dos 25 aos 45 anos), 6–Autoridade (10.93 no subgrupo dos 18 aos 24 anos e 11.41 no subgrupo dos 25 aos 45 anos) e 12–Actividade Física (12.95 no subgrupo dos 18 aos 24 anos e 12.83 no subgrupo dos 25 aos 45 anos).

Também para esta variável não se constata diferenças ao nível da ordenação das médias mais elevadas nas escalas de valores, verificando-se apenas a diferença significativa a favor do grupo etário dos 18 aos 24 anos na escala 17–Variedade e a diferença significativa a favor do grupo etário dos 25 aos 45 anos na escala 9–Económico, o que faz pressupor que os participantes mais jovens dão mais valor à diversidade de actividades (escala 17) e que a partir dos 25 anos se valoriza ter um nível de vida estável e, preferencialmente, elevado (escala 9).

Em relação ao desvio-padrão, verifica-se que varia entre 1.68 e 3.11 no grupo etário dos 18 aos 24 anos e entre 1.80 e 3.00 no grupo etário dos 25 aos 45 anos.

Poderá concluir-se que não há diferenças entre os valores ao longo da idade para esta amostra, resultado algo oposto ao estudo com a amostra masculina de empregados fabris, que confirmou, genericamente, a tendência de determinados valores terem mais importância em determinados períodos da vida (Duarte, 1993, pp.349-354). Será, contudo, de referir que a média etária dessa amostra era superior à do actual estudo. Igualmente, no âmbito do estudo americano de referência, foi afirmado que a descentração de si próprio, à medida que se vai envelhecendo, pode estar na base da existência de uma relação entre a estrutura dos valores e a idade (Nevill e Super, 1986b, pp.21-22).

Pelo contrário, no estudo com alunos do curso de formação de professores, também com uma média etária superior à do presente estudo, registaram-se algumas diferenças em certos valores com o avanço nos grupos de idade, embora a análise da variância efectuada revele que a influência desta variável não é significativa (Rafael, 1992, pp.145-147).

4.1.2.3 Diferenças em relação à variável ano curricular

As médias, respectiva ordenação, desvios-padrão e relação crítica entre os dois anos curriculares em análise apresenta-se no Quadro 4.11.

Quadro 4.11
Escala de Valores - WIS
Médias e desvios-padrão das escalas para o 1º e 4º ano curriculares
Relação crítica entre as médias

Escalas	1º ano curricular n=133			4º ano curricular n=223			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Utilização das Capacidades	17.75	2º	2.01	17.94	2º	1.91	0.89
2 Realização	18.07	1º	1.75	18.13	1º	1.78	0.30
3 Promoção	15.57	8º	2.12	15.68	11º	2.34	0.43
4 Estético	15.79	7º	2.96	16.17	7º	2.68	1.24
5 Altruismo	17.08	5º	2.69	16.93	5º	2.61	0.51
6 Autoridade	10.75	17º	2.71	11.35	17º	2.89	1.93
7 Autonomia	15.40	10º	2.38	16.08	9º	2.57	2.47*4º
8 Criatividade	15.14	11º	2.55	16.12	8º	2.42	3.62**4º
9 Económico	14.71	14º	2.91	15.41	12º	2.56	2.35*4º
10 Estilo de Vida	15.49	9º	2.66	15.97	10º	2.52	1.71
11 Desenvolvimento Pessoal	17.28	3º	1.81	17.58	3º	1.80	1.52
12 Actividade Física	12.74	16º	2.99	12.98	16º	2.95	0.73
13 Prestígio	12.76	15º	2.63	13.55	15º	2.81	2.63*4º
14 Risco	9.38	18º	3.01	10.05	18º	3.20	1.96
15 Interação Social	15.12	12º	2.56	15.09	13º	2.61	0.09
16 Relações Sociais	17.22	4º	2.22	17.18	4º	2.10	0.16
17 Variedade	14.99	13º	2.57	14.60	14º	2.66	1.36
18 Condições de Trabalho	16.29	6º	2.70	16.48	6º	2.70	0.61

(a) *4º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do 4º ano curricular.

**4º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 4º ano curricular.

Para os subgrupos, as médias mais elevadas verificam-se nas escalas 2–Realização (18.07 para o 1º ano e 18.13 para o 4º ano), 1–Utilização das Capacidades (17.75 para o 1º ano e 17.94 para o 4º ano) e 11–Desenvolvimento Pessoal (17.28 para o 1º ano e 17.58 para o 4º ano). As médias mais baixas encontram-se nas escalas 14–Risco (9.38 para o 1º ano e 10.05 para o 4º ano), 6–Autoridade (10.75 para o 1º ano e 11.35 para o 4º ano) e 12–Actividade Física (12.74 para o 1º ano e 12.98 para o 4º ano).

Estas ordenações vão ao encontro dos resultados verificados na amostra total e na análise efectuada para as variáveis sexo e idade. Contudo, podem ser observadas diferenças significativas ao nível da ordenação das restantes escalas, designadamente no que respeita às escalas 7–Autonomia, 8–Criatividade, 9–Económico e 13–Prestígio, em favor dos participantes do 4º ano. Estes registos apontam para uma maior

valorização pela tomada de decisões e independência de acção (escala 7), desenvolvimento de ideias novas (escala 8), nível de vida elevado, estabilidade de emprego e bom ordenado (escala 9), ser admirado e considerado (escala 13) por parte do subgrupo deste ano curricular, muitos deles adultos empregados (56%, cf. quadro 3.6).

Em termos de dispersão de resultados verifica-se que os desvios-padrão variam entre 1.75 na escala 2–Realização e entre 3.01 na escala 14–Risco, para o subgrupo do 1º ano e entre 1.78 e 3.20 nas mesmas escalas respectivas, para o subgrupo do 4º ano.

Dada a particularidade da amostra e a natureza desta variável, a comparação da análise com estudos anteriores só poderá ser efectuada com as subamostras de formação inicial e de profissionalização em serviço dos alunos do curso de formação de professores, em que também se verificou que a estrutura dos valores era praticamente coincidente nos dois subgrupos (Rafael, 92, pp.152-154).

4.2 Inventário de Crenças de Carreira

Para análise e interpretação dos resultados do Inventário de Crenças de Carreira são utilizados os mesmos procedimentos de análise estatística referidos anteriormente, sendo comparados aos estudos de referência realizados por Krumboltz (1991) e Rafael (2001).

Deste modo, os resultados foram sujeitos a métodos de análise psicométrica para a amostra total e de análise diferencial para as variáveis em estudo.

4.2.1 Análise psicométrica do instrumento

Pelas mesmas razões atrás referidas, procedeu-se à análise das características psicométricas do Inventário de Crenças de Carreira, para estudar eventuais limitações existentes, a fim de serem consideradas nas interpretações psicológicas decorrentes.

4.2.1.1 Medidas de tendência central e de dispersão

As medidas de tendência central e de dispersão utilizadas para os resultados das escalas de crenças de carreira foram as médias, respectiva ordenação, desvios-padrão e amplitude, as quais se apresentam no Quadro 4.12.

Quadro 4.12
Inventário de Crenças de Carreira
Médias, desvios-padrão e amplitudes das escalas para a amostra total (n = 356)

Escalas	Média	Ordenação	Desvio-Padrão	Amplitude (a)
1 Situação Actual	27.68	18º	16.42	10-50
2 Planos de Carreira	20.88	25º	7.66	10-50
3 Aceitação da Incerteza	21.76	24º	7.88	10-45
4 Franqueza	40.44	2º	5.49	23-50
5 Realização	40.97	1º	6.64	20-50
6 Curso Superior	36.33	8º	10.16	10-50
7 Satisfação Intrínseca	38.98	6º	4.57	24-50
8 Igualdade com os Pares	31.05	16º	7.46	10-50
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	27.39	19º	7.38	10-50
10 Controlo do Padrão de Carreira	32.71	14º	8.15	10-50
11 Responsabilidade	33.62	13º	5.15	20-48
12 Aprovação de Outros	25.59	23º	7.71	10-50
13 Comparação com Outras Pessoas	35.89	11º	7.43	15-50
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	39.05	5º	4.63	24-50
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	26.62	20º	5.01	13-43
16 Transição da Formação para o Emprego	26.08	21º	5.00	14-42
17 Experimentar Empregos	31.13	15º	4.69	15-43
18 Mudança de Local de Trabalho	28.24	17º	7.59	10-48
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	25.88	22º	7.91	10-50
20 Persistência quando há Incerteza	39.69	3º	4.79	28-50
21 Tomar Riscos	35.77	12º	6.39	20-50
22 Formação Profissional	38.17	7º	6.82	15-50
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	36.24	9º	4.59	23-50
24 Ultrapassar Obstáculos	36.08	10º	4.48	21-49
25 Esforço	39.29	4º	4.75	23-50

(a) A amplitude das escalas pode situar-se entre 10 e 50.

A partir da leitura global do quadro verifica-se que as três médias mais elevadas se encontram na escala 5–Realização, na escala 4–Franqueza e na escala 20–Persistência quando há Incerteza, respectivamente com 40.97, 40.44 e 39.69. Também com médias superiores a 39, e com base nos critérios de análise tomados por Rafael (2001, pp.249-251), observam-se ainda a escala 25–Esforço e a escala 14–Variedade nas Profissões e Faculdades (respectivamente, com 39.29 e 39.05). Assim, podemos considerar que, em termos de amostra total, os participantes são altamente motivados pela realização na carreira (escala 5), dispostos a revelar as razões das suas escolhas (escala 4) e esforçam-se apesar da incerteza (escala 20), consideram que o esforço contribui para o sucesso (escala 25), conseguindo ver as

diferenças existentes entre as profissões e as Faculdades que formam os profissionais (escala 14).

Conforme já foi referido no subcapítulo 2.2.3, a pontuação média de 39 é importante na interpretação dos resultados deste instrumento, de acordo com a necessidade de identificação das crenças com pontuação abaixo desse valor, para serem preferencialmente exploradas na prática do aconselhamento de carreira (Krumboltz, 1991; Levin et al., 1995).

Seguindo as indicações do estudo com adultos empregados (Rafael, 2001, p.250), verifica-se que, para o conjunto dos resultados relativamente às médias da amostra e não esquecendo que deve ser analisada a ordenação de cada indivíduo, as duas escalas com resultados superiores a 40 são as de Realização e de Franqueza, não havendo nenhuma escala com resultados inferiores a 20.

Na presente situação, as três médias mais baixas encontram-se nas escalas 2–Planos de Carreira, 3–Aceitação da Incerteza e 12–Aprovação de Outros (respectivamente com 20.88, 21.76 e 25.59). Uma vez que há duas escalas com médias próximas do resultado considerado teoricamente baixo, podemos apontar para o facto dos participantes da amostra considerarem que os seus planos de carreira já devem estar decididos (escala 2) e que não há razões para indecisões (escala 3).

Esta amostra não pode ser inteiramente comparável à do estudo com adultos empregados, na qual em termos de resultados médios se verificaram as médias mais elevadas nas escalas 1–Situação Actual (46.94), 5–Realização (41.82) e 25–Esforço (40.58) (Rafael, 2001, p. 250).

Krumboltz (1991, p.27) constatou em adultos empregados, uma superioridade nas escalas 1–Situação Actual (44.40) e 23–Negociar e/ou procurar Emprego (41.60).

Ambas as investigações citadas não permitem uma análise comparativa da ordenação das médias, devido às diferenças existentes na natureza das respectivas amostras, podendo contudo registar-se que a escala 1–Situação Actual, referida por ambos os autores como a de média mais elevada, surge em 18º lugar no presente estudo, muito provavelmente devido à heterogeneidade da amostra, a qual engloba adultos empregados (35%) e jovens estudantes (65%) – cf. quadro 3.6.

Há diferenças nos resultados obtidos no actual estudo e no estudo norte-americano (Krumboltz, 1991, p.27). Contudo, verifica-se que as três escalas com médias inferiores são as mesmas verificadas no estudo português citado (Rafael, 2001, p.250).

Relativamente às medidas de dispersão, o desvio-padrão com valor mais elevado situa-se precisamente na escala 1–Situação Actual (16.42) e o mais baixo, na escala 24–Ultrapassar Obstáculos (4.48), notando-se nestes desvios uma amplitude superior às verificadas nos dois estudos citados.

Regista-se uma proximidade relativamente aos resultados extremos dos desvios-padrão no estudo de Rafael (2001, pp.250-251) para a escala 7–Satisfação Intrínseca (4.35), a qual, no presente estudo tem o segundo resultado mais baixo (4.57) e para a escala 6–Curso Superior (9.28), em que se obteve o segundo mais alto (10.16).

Encontram-se oito escalas em que se constata a amplitude máxima, com resultados distribuídos pelos dois extremos (escalas 1, 2, 6, 8, 9, 10, 12 e 19), sendo seis casos comuns ao anterior estudo nacional (Rafael, 2001, pp.250-251). Em 10 escalas, os resultados atingem o extremo máximo (escalas 4, 5, 7, 13, 14, 20, 21, 22, 23 e 25) e em duas escalas, o extremo mínimo (escalas 3 e 18). Em cinco escalas, a amplitude situa-se entre resultados não extremos (escalas 11, 15, 16, 17 e 24) mas, tal como acontece em Rafael (2001, pp.250-251), também com resultados muito próximos do extremo superior. Tal como referido por esse autor, os resultados apontam no sentido de, em geral, serem utilizados todos os pontos da amplitude da distribuição.

4.2.1.2 Precisão

De acordo com o método apresentado no manual da prova (Krumboltz, 1991, pp.16-17) e utilizado no estudo de Rafael (2001, pp.252-256) foram calculados os coeficientes alfa de Cronbach como estimativa da consistência interna.

Apresentam-se os resultados no Quadro 4.13, o qual ilustra que a amplitude dos coeficientes de precisão se situa entre -0.05 (escala 23–Negociar e/ou Procurar Emprego) e 0.82 (escala 1–Situação Actual), sendo a mediana de 0.46.

Quadro 4.13
Inventário de Crenças de Carreira
Coeficiente de Precisão para a amostra total (n = 356)

Escalas	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
1 Situação Actual	2	0.82
2 Planos de Carreira	2	0.62
3 Aceitação da Incerteza	2	0.46
4 Franqueza	4	0.62
5 Realização	2	0.13
6 Curso Superior	2	0.71
7 Satisfação Intrínseca	5	0.31
8 Igualdade com os Pares	3	0.54
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	2	0.29
10 Controlo do Padrão de Carreira	2	0.46
11 Responsabilidade	5	0.36
12 Aprovação de Outros	2	0.35
13 Comparação com Outras Pessoas	4	0.56
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	5	0.29
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	4	0.13
16 Transição da Formação para o Emprego	5	0.35
17 Experimentar Empregos	8	0.59
18 Mudança de Local de Trabalho	5	0.72
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	2	0.48
20 Persistência quando há Incerteza	5	0.49
21 Tomar Riscos	4	0.41
22 Formação Profissional	2	0.24
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	4	-0.05
24 Ultrapassar Obstáculos	8	0.50
25 Esforço	7	0.56
Mediana		0.47

Os coeficientes mais elevados e superiores a 0.60, usando o mesmo critério de Rafael (2001, p. 252) e referido por Cronbach (1990, p. 166) são referentes às escalas 1–Situação Actual (0.82), 2–Planos de Carreira (0.62), 4–Franqueza (0.62), 6–Curso Superior (0.71) e 18–Mudança de Local de Trabalho (0.72). Os coeficientes mais baixos encontram-se nas escalas 5–Realização (0.13), 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.13), 22–Formação Profissional (0.24) e 23–Negociar e/ou Procurar Emprego (-0.05).

Uma vez que 10 das 25 escalas do Inventário de Crenças de Carreira são constituídas apenas por dois itens, sendo as duas escalas mais longas baseadas em oito itens, pode considerar-se que a consistência interna do instrumento é suficientemente satisfatória, apesar dos valores relativamente baixos encontrados (Kruboltz, 1991, pp.16-17).

A precisão da escala aumentaria se fossem acrescentados itens, mas o teste perderia praticabilidade, não devendo ser esquecido o seu principal objectivo de identificação e exploração de crenças, ao nível do aconselhamento e desenvolvimento individual de carreira (Kruboltz, 1991, p.17).

Os coeficientes alfa de Cronbach encontrados nos estudos anteriores referidos são apresentados no Quadro 4.14.

Quadro 4.14
Inventário de Crenças de Carreira
Coeficientes de Precisão para os estudos anteriores

Escala	Alfa de Cronbach	
	Estudo norte-americano Estudantes ensino superior	Adaptação portuguesa Amostra total
	Krumboltz, 1991	Rafael, 2001
1 Situação Actual	0.85	0.69
2 Planos de Carreira	0.84	0.64
3 Aceitação da Incerteza	0.59	0.34
4 Franqueza	0.72	0.63
5 Realização	0.28	0.36
6 Curso Superior	0.60	0.66
7 Satisfação Intrínseca	0.30	0.20
8 Igualdade com os Pares	0.42	0.52
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	0.46	0.45
10 Controlo do Padrão de Carreira	0.52	0.30
11 Responsabilidade	0.46	0.52
12 Aprovação de Outros	0.44	0.46
13 Comparação com Outras Pessoas	0.51	0.41
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	0.54	0.38
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	0.36	0.39
16 Transição da Formação para o Emprego	0.53	0.41
17 Experimentar Empregos	0.56	0.61
18 Mudança de Local de Trabalho	0.73	0.72
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	0.54	0.51
20 Persistência quando há Incerteza	0.67	0.55
21 Tomar Riscos	0.51	0.37
22 Formação Profissional	0.35	0.31
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	0.54	0.09
24 Ultrapassar Obstáculos	0.64	0.48
25 Esforço	0.70	0.61
Mediana	0.54	0.46

Estabelecendo algumas comparações com esses estudos, na amostra de adultos empregados usada na adaptação portuguesa, a média etária dos participantes é de 34 anos (Rafael, 2001, p.202) e a amplitude de idades varia entre os 18 e os 64 anos (Rafael, 2001, p.201); na subamostra de estudantes do ensino superior do estudo norte-americano, a média etária é de 19 anos e a amplitude de idades varia entre os 17 e os 21 anos (Krumboltz, 1991, p.16); no presente estudo a média etária é de 25 anos, variando a amplitude de idades entre os 18 e os 51 anos.

Por conseguinte, as amostras não podem ser totalmente comparadas, verificando-se que a mediana dos coeficientes é de 0.46 no presente estudo e também no estudo da adaptação portuguesa e de 0.54 no estudo norte-americano.

Na adaptação portuguesa (Rafael, 2001, p.253), o valor de alfa mais elevado situa-se na escala 18–Mudança de Local de Trabalho (0.72, sendo 0.48 no presente estudo), imediatamente seguido pelo coeficiente da escala 1–Situação Actual (0.69, que é o mais elevado neste estudo, com 0.82). Curiosamente, na subamostra feminina da adaptação portuguesa a escala 1–Situação Actual revela o coeficiente mais elevado. O coeficiente mais baixo na adaptação portuguesa situa-se na escala 23–Negociar e/ou procurar Emprego (0.09), tal como no presente estudo (-0.05).

No estudo americano (Krumholtz, 1991, p.18) o coeficiente mais alto é também o da escala 1–Situação Actual (0.85), bastante próximo do encontrado no actual estudo (0.82), sendo a grande maioria dos restantes coeficientes, superiores ao deste estudo realizado com alunos do ensino superior, exceptuando os verificados para a escala 7–Satisfação Intrínseca, que é o mais baixo no manual da prova (0.30 no estudo americano e 0.31 no estudo presente), escala 13–Comparação com Outras Pessoas (0.51 no estudo americano e 0.56 neste estudo) e escala 17–Experimentar Empregos (0.56 no estudo americano e 0.59 no actual estudo).

A precisão deste instrumento não é elevada, pelo que se pode concluir que os resultados obtidos nos itens que constituem as escalas são pouco consistentes e não garantem a fiabilidade das respostas, devendo ser-se cauteloso na sua interpretação.

Contudo, a limitação psicométrica existente nesta medida de avaliação psicológica não será suficientemente evidente para impedir a sua utilização em aconselhamento, dada a natureza e objectivo do instrumento (Rafael, 2001, p.254).

4.2.1.3 Correlações entre itens e escalas

Procedeu-se ao cálculo das correlações entre os itens e as escalas, cujos resultados se apresentam no Quadro 4.15. A matriz de intercorrelações está sob a forma agrupada dos itens que contribuem para cada escala, para facilitação da sua leitura.

Quadro 4.15
Inventário de Crenças de Carreira
Inter correlações dos itens com as Escalas
(escalas 1 a 18)

(escala 1 a 10)																										
Escala																										
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
23	0.82	-0.20	-0.29	-0.18	-0.05	0.06	-0.14	-0.06	0.08	-0.11	-0.06	0.02	-0.05	0.01	0.15	0.10	-0.18	-0.21	-0.19	0.05	-0.07	0.06	-0.05	-0.06	-0.06	
1	55	0.82	-0.19	-0.28	-0.05	0.03	0.07	-0.10	-0.05	0.07	-0.13	0.00	0.07	-0.03	0.02	0.07	0.05	-0.19	-0.13	-0.14	0.03	-0.04	0.13	-0.05	-0.12	-0.07
13	87	-0.12	0.81	0.35	-0.21	-0.11	-0.02	-0.08	0.12	-0.08	-0.14	-0.23	0.00	-0.08	-0.01	0.07	0.09	0.21	0.03	0.16	-0.20	-0.18	-0.17	-0.11	-0.26	-0.11
2	21	-0.23	0.80	0.33	-0.22	-0.08	-0.17	-0.10	0.02	-0.16	-0.11	-0.20	-0.02	-0.18	-0.06	-0.06	0.17	0.58	0.12	0.13	-0.20	-0.14	-0.23	-0.07	-0.14	-0.22
21	34	-0.34	0.42	0.87	0.02	0.07	-0.03	0.03	0.02	-0.14	-0.13	-0.16	-0.04	0.03	-0.08	-0.09	0.01	0.28	0.08	0.04	-0.09	-0.03	-0.20	-0.01	-0.06	-0.10
3	52	-0.13	0.19	0.74	-0.04	-0.11	-0.07	-0.06	0.02	0.09	0.01	-0.12	0.02	-0.03	-0.05	0.15	0.08	0.13	0.07	-0.02	-0.11	-0.01	-0.10	-0.05	-0.06	-0.06
12	41	-0.12	-0.22	0.01	0.85	0.15	0.02	0.13	0.06	0.16	0.14	0.16	0.02	0.18	0.14	-0.00	-0.09	-0.03	-0.01	-0.01	0.15	0.13	0.18	0.12	0.13	0.28
4	51	-0.03	-0.15	-0.02	0.72	0.13	0.06	0.18	-0.02	-0.03	0.13	0.11	0.04	0.05	0.25	-0.09	-0.09	0.03	0.04	-0.05	0.21	0.20	0.13	0.19	0.15	0.25
83	31	-0.09	-0.26	-0.03	0.88	0.10	0.07	0.21	0.06	-0.03	0.22	0.19	0.06	0.06	0.15	0.01	-0.09	-0.08	-0.02	-0.18	0.22	0.16	0.05	0.18	0.17	0.23
4	83	-0.10	-0.12	0.02	0.70	0.01	0.04	0.15	0.21	0.19	0.19	0.05	0.04	0.10	0.20	-0.01	-0.05	-0.03	0.10	0.08	0.13	0.12	0.20	0.16	0.09	0.31
4	01	-0.01	-0.04	0.04	0.07	0.85	0.02	-0.00	-0.31	0.05	-0.06	0.08	0.01	-0.10	-0.04	-0.06	-0.05	0.00	0.05	-0.13	0.09	0.07	0.06	0.01	0.17	0.05
5	83	-0.03	-0.15	-0.06	0.15	0.89	0.04	0.15	0.03	-0.00	0.10	0.10	-0.08	0.07	0.12	-0.00	0.04	0.02	0.09	-0.03	0.24	0.24	0.25	0.06	0.11	0.27
20	04	-0.04	-0.14	-0.06	0.05	-0.01	0.82	0.09	0.04	0.05	0.03	0.12	-0.01	0.07	0.09	0.06	0.07	0.00	-0.06	-0.06	0.13	0.05	0.04	0.18	0.02	0.17
6	69	0.09	-0.07	-0.04	0.07	0.08	0.85	0.02	-0.03	-0.05	-0.04	0.10	0.10	0.15	0.04	0.08	0.14	0.16	0.03	-0.13	0.06	0.04	-0.05	0.06	0.09	0.07
27	16	0.03	0.03	0.05	0.14	0.12	0.03	0.47	-0.05	-0.13	0.01	-0.03	-0.06	0.07	0.28	-0.07	-0.14	0.10	-0.03	0.01	0.24	0.13	0.08	0.18	0.14	0.19
33	33	-0.10	-0.14	-0.09	0.21	-0.07	0.13	0.55	0.19	0.05	0.26	0.09	0.01	0.19	0.15	0.06	0.00	-0.05	0.05	0.06	0.16	0.14	0.13	0.19	0.12	0.25
7	57	0.06	-0.17	-0.05	0.20	0.05	0.05	0.88	0.15	0.12	0.18	0.16	0.03	0.08	0.09	0.09	-0.14	-0.21	-0.09	-0.01	0.18	0.08	0.21	0.07	0.08	0.25
84	13	-0.13	0.03	0.06	0.06	0.09	-0.04	0.85	-0.07	-0.09	0.06	-0.06	-0.03	0.05	0.11	-0.01	0.06	0.15	0.09	0.06	0.07	0.04	-0.06	0.04	0.11	0.13
96	96	-0.04	0.00	0.02	0.02	0.04	0.01	0.47	-0.05	-0.06	-0.12	0.06	-0.06	-0.01	-0.02	-0.10	-0.00	0.12	0.03	-0.04	-0.02	-0.13	-0.12	0.02	0.03	-0.06
9	9	-0.06	0.09	0.03	0.12	-0.27	-0.00	0.10	0.78	0.11	0.11	-0.05	0.07	0.12	0.09	0.00	-0.02	0.02	-0.03	0.11	0.03	0.04	-0.04	0.03	-0.18	0.10
8	65	-0.09	0.01	0.06	0.09	-0.03	-0.01	-0.01	0.83	0.20	0.20	0.13	0.12	0.13	-0.13	0.05	-0.04	-0.03	0.10	-0.07	0.02	0.03	0.09	0.12	0.02	0.06
68	68	0.04	0.06	-0.06	0.06	-0.21	0.03	0.06	0.74	0.07	0.05	0.01	0.14	0.17	0.03	0.07	0.01	0.01	-0.03	0.15	-0.07	0.04	0.06	0.03	-0.09	0.18
64	12	-0.07	-0.05	0.01	0.03	-0.01	-0.05	0.05	0.12	0.77	-0.00	0.03	0.13	-0.03	-0.01	0.02	0.05	-0.14	0.11	0.01	0.04	0.06	0.18	0.06	-0.03	0.10
9	89	-0.02	-0.18	-0.04	0.18	0.03	0.03	0.00	0.15	0.78	0.11	0.03	0.10	0.00	0.08	-0.01	0.11	-0.00	0.05	0.13	0.03	0.13	0.09	0.01	0.03	0.18
47	47	-0.15	-0.04	-0.02	0.22	-0.00	0.04	0.12	0.11	0.06	0.85	0.16	0.11	0.09	0.01	-0.01	0.14	-0.06	0.06	-0.04	0.11	0.18	0.15	0.06	0.25	0.18
10	78	-0.05	-0.22	-0.13	0.17	0.01	-0.05	0.15	0.16	0.04	0.78	0.33	0.15	0.15	0.14	0.12	-0.01	-0.18	-0.03	-0.02	0.14	0.11	0.27	0.02	0.10	0.25
2	2	-0.07	-0.01	-0.02	0.05	0.11	0.04	0.04	-0.11	-0.10	0.09	0.43	0.11	0.06	-0.02	-0.04	-0.09	0.01	0.02	-0.00	0.06	0.05	0.09	0.00	0.25	0.01
10	19	0.02	-0.27	-0.13	0.14	0.05	0.09	0.00	0.01	0.03	0.18	0.86	0.01	0.17	-0.06	0.13	0.01	-0.19	-0.02	-0.10	-0.02	0.04	0.11	0.05	0.09	0.06
11	60	0.07	-0.12	-0.18	0.10	0.05	0.01	0.09	0.03	0.12	0.12	0.48	0.09	0.07	0.08	0.07	-0.06	-0.15	-0.10	0.03	0.09	0.06	0.11	-0.02	-0.04	0.18
61	61	-0.13	0.00	0.04	-0.01	0.06	0.04	-0.00	0.02	-0.02	0.07	0.50	0.05	0.14	-0.12	-0.05	0.15	0.15	0.00	-0.06	-0.02	0.01	-0.12	-0.06	0.05	0.02
71	03	-0.25	-0.17	0.20	0.03	0.15	0.14	0.18	0.06	0.33	0.58	0.13	0.23	0.11	0.19	0.02	-0.12	-0.06	-0.06	0.23	0.09	0.24	0.14	0.11	0.35	
36	36	0.06	-0.06	-0.01	0.07	0.01	0.04	0.03	0.07	0.07	0.10	0.13	0.86	0.09	-0.09	-0.01	0.12	0.14	0.10	0.03	0.07	0.15	0.10	-0.04	0.06	0.09
12	89	-0.02	0.09	-0.01	0.01	-0.07	0.02	-0.14	0.18	0.19	0.15	0.08	0.89	0.10	-0.11	0.18	0.10	0.02	0.10	0.00	-0.16	-0.04	-0.02	-0.06	0.01	0.07
5	05	0.05	-0.13	-0.06	0.13	-0.14	0.11	0.06	0.27	0.06	0.08	0.18	0.06	0.88	-0.03	0.16	0.05	-0.01	-0.02	0.03	0.13	0.02	0.02	0.05	0.02	0.24
17	17	-0.09	-0.12	0.05	0.11	0.07	0.10	0.11	0.03	-0.04	0.15	0.18	0.06	0.57	0.07	-0.03	-0.04	0.02	-0.07	-0.06	0.09	0.09	0.03	0.01	0.17	0.11
13	29	-0.03	-0.11	0.00	0.15	0.01	0.06	0.12	0.18	-0.03	0.11	0.18	0.11	0.72	0.09	0.04	-0.09	0.10	0.01	-0.13	0.19	0.11	0.00	0.13	0.19	0.19
80	80	-0.04	-0.05	0.04	0.03	-0.03	0.02	0.06	0.02	-0.07	0.04	0.12	0.05	0.85	-0.14	0.01	-0.06	0.03	-0.05	-0.02	0.03	-0.02	-0.06	-0.00	0.05	0.09
31	31	-0.05	-0.03	-0.04	0.17	-0.04	0.11	0.13	0.06	0.04	0.15	0.01	-0.09	0.07	0.89	0.06	0.05	-0.04	-0.03	0.12	0.23	0.21	0.08	0.20	-0.01	0.26
35	35	0.05	-0.17	-0.10	0.10	0.18	0.07	0.10	-0.18	-0.04	-0.02	0.07	-0.08	0.03	0.44	-0.06	-0.12	-0.00	-0.07	-0.10	0.09	0.06	0.05	0.06	0.17	0.09
14	40	0.03	-0.06	-0.06	0.16	0.04	-0.05	0.13	-0.10	-0.05	-0.06	-0.04	-0.10	-0.00	0.80	-0.18	-0.11	-0.00	-0.04	-0.02	0.10	-0.02	0.02	0.11	0.05	0.06
81	81	0.13	-0.02	-0.04	0.15	-0.05	0.06	0.11	0.10	0.09	0.06	0.02	0.00	-0.09	0.80	0.09	0.04	-0.09	-0.02	0.04	0.16	0.09	0.04	0.06	-0.06	0.16
3	3	0.13	-0.05	0.09	0.04	-0.10	0.11	-0.09	0.05	0.04	0.02	0.00	0.04	0.06	0.00	0.81	0.19	0.13	0.05	0.06	0.01	0.09	-0.02	-0.03	-0.16	0.07
43	43	0.06	-0.03	0.06	-0.17	-0.05	-0.03	-0.03	0.07	0.05	-0.03	0.00	-0.00	-0.03	-0.18	0.44	0.18	0.00	0.06	-0.04	0.06	-0.01	-0.13	-0.10	-0.03	-0.03
15	63	0.06	0.05	-0.06	-0.05	-0.05	0.04	-0.05	-0.02	-0.02	-0.06	0.13	0.11	0.01	-0.01	0.53	0.04	-0.00	-0.03	0.02	0.06					

Quadro 4.15
Inventário de Crenças de Carreira
Intercorrelações dos Itens com as Escalas
(escalas 19 a 25)

Escalas																										
Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
19	39	-0.15	0.09	0.02	0.02	-0.13	-0.08	0.04	0.10	0.10	-0.00	-0.08	0.01	-0.02	0.06	0.07	0.07	0.01	0.09	0.87	0.01	0.00	-0.01	-0.10	-0.06	0.08
	50	-0.15	0.20	0.01	-0.11	-0.06	-0.11	0.02	0.03	0.05	-0.06	-0.07	0.03	-0.11	0.04	0.01	0.08	0.09	-0.04	0.75	-0.14	-0.04	0.02	-0.04	-0.15	-0.06
	22	0.11	-0.15	-0.07	0.13	0.09	0.09	0.08	0.09	0.10	0.15	0.14	-0.02	0.12	0.09	0.04	0.01	-0.11	0.05	-0.08	0.66	0.13	0.21	0.08	0.08	0.16
20	24	0.07	-0.14	-0.09	0.15	0.06	0.02	0.12	0.04	-0.03	0.12	0.11	0.02	0.14	0.10	0.12	0.06	-0.05	0.06	-0.01	0.50	0.17	0.01	0.11	0.14	0.26
	28	-0.04	-0.21	-0.07	0.13	0.24	0.12	0.15	-0.11	-0.03	0.06	0.14	-0.03	0.18	0.16	0.00	-0.14	-0.15	0.03	-0.09	0.59	0.24	0.13	0.16	0.21	0.24
	45	0.01	0.04	-0.02	0.14	0.03	0.00	0.10	0.00	0.04	-0.02	-0.06	-0.02	-0.02	0.15	-0.09	0.03	0.06	0.00	0.04	0.53	0.17	0.02	0.06	0.06	0.06
21	73	-0.08	-0.22	-0.10	0.20	0.18	0.11	0.23	-0.11	0.02	0.12	0.01	-0.05	0.06	0.21	0.06	-0.12	-0.11	-0.01	-0.07	0.60	0.29	0.14	0.25	0.20	0.29
	11	0.02	-0.13	-0.04	0.09	0.11	-0.02	-0.07	-0.08	-0.01	0.01	-0.05	0.04	-0.07	0.04	0.02	0.06	0.15	0.06	-0.02	0.13	0.49	0.05	0.02	0.05	0.03
	15	-0.05	-0.11	0.03	0.24	0.08	0.06	0.10	0.05	0.13	0.18	0.12	0.10	0.11	0.12	0.14	0.23	0.06	0.13	0.05	0.23	0.68	0.13	0.18	0.11	0.32
22	48	0.02	-0.13	0.02	0.13	0.10	0.10	0.14	0.05	-0.01	0.03	0.03	0.00	0.06	0.12	0.10	0.14	0.16	0.04	-0.11	0.28	0.78	0.01	0.10	0.16	0.17
	58	-0.12	-0.09	-0.06	0.06	0.14	0.01	0.05	0.06	0.16	0.20	0.10	0.07	0.05	0.10	0.00	0.06	-0.03	0.03	0.02	0.17	0.54	0.21	0.09	0.16	0.27
	35	0.05	-0.18	-0.18	0.19	0.13	-0.00	0.03	0.06	0.18	0.27	0.14	0.06	0.05	0.11	0.01	0.00	-0.17	0.11	0.02	0.17	0.22	0.83	0.12	0.14	0.25
23	84	0.12	-0.22	-0.14	0.11	0.14	-0.00	0.11	-0.01	0.05	0.06	0.10	0.00	-0.07	-0.02	-0.02	-0.13	-0.09	-0.04	-0.02	0.11	0.01	0.64	0.03	0.05	0.05
	34	-0.02	0.01	0.01	0.02	-0.04	0.12	-0.02	0.06	0.05	-0.03	0.03	0.01	-0.01	-0.03	0.05	0.11	-0.02	0.04	-0.05	-0.00	0.05	-0.02	0.67	0.02	0.11
	37	0.08	-0.15	-0.15	0.30	0.01	0.10	0.17	0.01	0.15	0.12	0.06	-0.05	-0.01	0.26	0.07	-0.02	-0.08	-0.02	-0.03	0.23	0.16	0.24	0.48	0.05	0.27
24	54	-0.03	-0.03	0.01	0.18	0.02	0.05	0.24	0.05	-0.06	-0.00	-0.06	-0.07	0.06	0.19	-0.07	-0.07	0.13	0.06	-0.01	0.18	0.12	0.06	0.37	0.07	0.18
	82	-0.12	-0.06	0.04	0.06	0.09	0.01	0.05	0.00	-0.03	0.06	0.01	-0.07	0.12	0.02	-0.07	-0.13	-0.05	0.01	-0.06	0.13	0.02	0.01	0.40	0.15	0.03
	7	-0.10	-0.02	0.01	0.00	0.12	0.04	0.06	-0.18	-0.06	0.07	0.04	0.05	-0.01	-0.09	-0.09	0.02	0.12	0.05	-0.14	0.10	0.06	0.02	0.03	0.44	0.05
25	14	-0.23	0.02	0.06	0.11	0.06	-0.02	0.09	-0.07	-0.15	0.26	0.13	0.00	0.06	-0.15	-0.02	0.03	0.10	0.14	-0.06	0.05	0.07	0.06	0.09	0.52	0.02
	19	-0.00	-0.28	-0.12	0.18	0.06	0.06	0.06	0.12	0.17	0.23	0.14	0.02	0.15	0.05	0.04	-0.01	-0.09	0.01	-0.06	0.15	0.14	0.05	0.02	0.54	0.24
	25	0.18	-0.23	-0.25	0.15	0.05	0.05	0.02	-0.06	0.07	0.04	0.18	0.01	0.09	0.11	0.12	0.02	-0.20	-0.07	-0.06	0.18	0.11	0.08	0.12	0.43	0.22
26	70	0.03	-0.10	0.03	0.12	0.17	0.02	0.16	-0.06	-0.01	0.01	0.05	0.14	0.18	0.06	0.00	-0.01	0.18	0.17	-0.03	0.21	0.12	0.05	0.05	0.44	0.21
	75	-0.11	-0.04	-0.04	-0.01	0.18	-0.03	0.18	-0.06	0.04	0.08	0.03	0.01	0.05	0.01	-0.11	-0.06	0.04	0.16	-0.03	0.11	0.12	0.06	0.10	0.43	0.04
	77	-0.12	-0.04	-0.02	0.06	0.07	0.01	-0.00	-0.06	-0.04	0.07	0.05	-0.03	-0.03	-0.01	-0.11	0.05	0.12	0.10	-0.03	-0.01	0.07	0.06	0.04	0.52	0.06
27	78	-0.12	-0.09	0.07	0.12	0.04	0.07	0.14	-0.04	-0.05	0.04	0.04	0.02	0.14	0.02	-0.04	0.03	0.16	0.17	-0.06	0.07	0.07	0.11	0.09	0.49	0.13
	8	-0.01	0.04	-0.06	0.06	0.00	0.06	0.06	0.09	0.11	0.10	0.03	-0.02	-0.04	0.06	0.15	0.11	-0.00	0.06	0.10	-0.05	0.08	-0.01	0.01	0.05	0.42
	49	-0.10	-0.03	-0.09	0.20	0.10	0.04	0.11	0.06	0.11	0.06	0.09	0.01	-0.01	0.18	0.15	0.06	0.06	0.02	0.11	0.20	0.13	0.01	0.12	0.14	0.54
28	50	0.02	-0.17	-0.04	0.29	0.16	0.14	0.19	0.06	0.06	0.11	0.06	0.06	0.11	0.19	0.07	-0.07	-0.00	-0.02	-0.06	0.27	0.26	0.19	0.20	0.21	0.62
	66	-0.04	-0.06	-0.06	0.20	0.13	0.10	0.17	0.02	0.04	0.16	0.10	-0.02	0.10	0.28	0.04	0.06	0.05	0.04	0.10	0.23	0.19	0.19	0.21	0.17	0.58
	72	-0.03	-0.16	-0.04	0.23	0.03	0.06	0.18	0.19	0.14	0.19	0.19	0.12	0.48	0.13	0.11	0.09	-0.06	-0.05	-0.06	0.19	0.15	0.06	0.22	0.12	0.55
29	91	-0.02	-0.16	-0.05	0.16	0.10	0.11	0.14	-0.01	0.11	0.06	0.17	0.09	0.05	0.18	0.05	0.04	-0.09	-0.02	0.01	0.21	0.27	0.19	0.12	0.06	0.44
	85	-0.10	-0.20	0.02	0.31	0.21	0.03	0.20	0.12	0.05	0.22	0.20	0.10	0.17	0.22	0.04	0.03	-0.01	0.01	-0.06	0.27	0.25	0.24	0.17	0.27	0.58

Crenças: 1. Situação Atual; 2. Planos de Carreira; 3. Acolitação da Incerteza; 4. Franqueza; 5. Realização; 6. Curso Superior; 7. Satisfação Intrínseca; 8. Igualdade com os Pares; 9. Ambiente de Trabalho Estruturado; 10. Controle do Padrão de Carreira; 11. Responsabilidade; 12. Aprovação de Outros; 13. Comparação com Outros Profissionais; 14. Variedade nas Profissões e Faculdades; 15. Flexibilidade no Padrão de Carreira; 16. Transição da Formação para o Emprego; 17. Experimentar Empregos; 18. Mudança de Local de Trabalho; 19. Melhorar Nível Desempenho / Competência; 20. Persistência quando há Incerteza; 21. Tomar Riscos; 22. Formação Profissional; 23. Negociar e/ou Procurar Emprego; 24. Ultrapassar Obstáculos; 25. Estorço.

Nota: As correlações superiores a 0.10 são significativas ao nível de probabilidade de 5%. Destacam-se a bold as correlações dos itens com a escala respectiva.

Verifica-se que as correlações são globalmente baixas, indo ao encontro da 'fragilidade' psicométrica das escalas que constituem o teste, devendo ter-se alguma prudência na análise e interpretação dos resultados obtidos (conforme referido em Rafael, 2001, p.260).

Constata-se que os graus de correlação entre os itens e as respectivas escalas são muito superiores relativamente aos demais coeficientes, mas também esse destaque não deve ser interpretado linearmente, na medida em que as correlações apresentadas não foram corrigidas pela exclusão dos itens respeitantes a cada escala.

Como já foi afirmado, a correlação da parte com o todo é, em certa medida, uma correlação da variável consigo mesma, o que por si só determina um certo grau de correlação positiva. No entanto, quando cada parte contribui aproximadamente na mesma proporção para a variância do todo, a comparação entre os coeficientes de correlação é legítima, porque efectuada numa base muito semelhante (Guilford e Fruchter, 1978, p.331, citados em Miranda, 1982, p.205).

O quadro ilustra a seguinte amplitude de correlações entre os itens e as respectivas escalas: 1–Situação Actual (0.92); 2–Planos de Carreira (0.81 e 0.90); 3–Aceitação da Incerteza (0.74 e 0.87); 4–Franqueza (0.65 e 0.72); 5–Realização (0.59 e 0.85); 6–Curso Superior (0.85 e 0.92); 7–Satisfação Intrínseca (0.47 e 0.56); 8–Igualdade com os Pares (0.63 e 0.79); 9–Ambiente de Trabalho Estruturado (0.76 e 0.77); 10–Controlo do Padrão de Carreira (0.76 e 0.85); 11–Responsabilidade (0.43 e 0.66); 12–Aprovação de Outros (0.69 e 0.86); 13–Comparação com Outras Pessoas (0.57 e 0.72); 14–Variedade nas Profissões e Faculdades (0.44 e 0.60); 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.44 e 0.61); 16–Transição da Formação para o Emprego (0.49 e 0.58); 17–Experimentar Empregos (0.31 e 0.69); 18–Mudança de Local de Trabalho (0.39 e 0.81); 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência (0.75 e 0.87); 20–Persistência quando há Incerteza (0.50 e 0.66); 21–Tomar Riscos (0.49 e 0.70); 22–Formação Profissional (0.64 e 0.85); 23–Negociar e/ou Procurar Emprego (0.37 e 0.67); 24–Ultrapassar Obstáculos (0.43 e 0.54); 25–Esforço (0.42 e 0.62). Estes coeficientes vão ao encontro dos valores não corrigidos obtidos por Rafael (2001, pp.257-258).

As correlações superiores a 0.10 são significativas ao nível de probabilidade de 5%, o que nos leva a supor uma determinada relação, quer positiva, quer negativa, nos resultados. Contudo, deve salientar-se a ambiguidade existente na matriz apresentada e referir que os coeficientes de correlação dependem da variabilidade ou da extensão das diferenças individuais nos grupos (Anastasi, 1988, p.130).

4.2.1.4 Intercorrelações entre escalas

Procurou-se analisar como estão relacionadas entre si as diversas escalas do Inventário de Crenças de Carreira, tendo sido determinados os coeficientes de correlação para a amostra total. A matriz de intercorrelações entre as escalas é apresentada no Quadro 4.16.

Quadro 4.18
Inventário de Crenças de Carreira
Intercorrelações entre as Escalas

Escalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1																									
2	-0.21																								
3	-0.31	0.39																							
4	-0.12	-0.27	0.00																						
5	-0.01	-0.11	-0.01	0.14																					
6	-0.07	-0.12	-0.06	0.07	0.03																				
7	-0.13	-0.11	-0.01	0.24	0.08	0.07																			
8	-0.06	0.07	0.02	0.14	-0.24	0.01	0.06																		
9	0.07	-0.15	-0.06	0.12	0.04	0.01	-0.03	0.18																	
10	-0.13	-0.15	-0.06	0.24	0.00	0.00	0.17	0.17	0.07																
11	-0.03	-0.25	-0.18	0.18	0.12	0.13	0.09	0.04	0.04	0.29															
12	0.05	-0.01	-0.02	0.06	-0.03	0.04	-0.05	0.15	0.15	0.16	0.14														
13	-0.04	-0.16	0.00	0.16	-0.04	0.12	0.14	0.19	-0.02	0.15	0.25	0.12													
14	0.02	-0.06	-0.07	0.26	0.04	0.08	0.21	0.00	0.05	0.09	-0.01	-0.13	0.00												
15	0.12	-0.02	0.01	-0.03	-0.05	0.09	-0.01	0.06	0.00	0.06	0.11	0.08	0.07	-0.02											
16	0.08	0.15	0.05	-0.11	-0.02	0.12	-0.07	-0.03	0.10	0.09	0.01	0.14	-0.05	-0.04	0.21										
17	-0.20	0.29	0.26	-0.04	0.01	0.06	0.03	0.00	-0.09	-0.14	-0.12	0.11	0.05	-0.06	0.02	0.34									
18	-0.19	0.09	0.10	0.04	0.09	-0.04	0.03	0.02	0.11	0.04	-0.06	0.13	-0.05	-0.09	0.04	0.17	0.31								
19	-0.18	0.17	0.02	-0.04	-0.12	-0.12	0.04	0.09	0.09	-0.04	-0.08	0.02	-0.07	0.06	0.05	0.09	0.05	0.05							
20	0.04	-0.23	-0.12	0.25	0.20	0.11	0.23	-0.01	0.04	0.15	0.12	-0.03	0.17	0.24	0.05	-0.05	-0.12	0.05	-0.07						
21	-0.06	-0.19	-0.02	0.22	0.18	0.06	0.09	0.05	0.13	0.18	0.09	0.09	0.07	0.18	0.11	0.21	0.13	0.11	-0.02	0.33					
22	0.11	-0.24	-0.20	0.21	0.18	0.00	0.06	0.06	0.16	0.25	0.18	0.07	0.00	0.07	0.00	-0.07	-0.18	0.07	0.00	0.18	0.18				
23	-0.05	-0.10	-0.03	0.23	0.04	0.14	0.18	0.08	0.06	0.06	0.03	-0.07	0.08	0.17	0.00	-0.02	-0.03	0.05	-0.09	0.23	0.16	0.12			
24	-0.11	-0.22	-0.08	0.19	0.20	0.06	0.18	-0.12	0.00	0.23	0.18	0.05	0.16	0.00	-0.04	0.02	0.08	0.17	-0.13	0.22	0.20	0.13	0.14		
25	-0.08	-0.20	-0.10	0.39	0.18	0.14	0.27	0.16	0.18	0.25	0.22	0.10	0.24	0.31	0.18	0.10	-0.02	0.01	0.03	0.34	0.34	0.22	0.27	0.27	

Crenças: 1. Situação Actual; 2. Planos de Carreira; 3. Aceitação da Incerteza; 4. Franqueza; 5. Realização; 6. Curso Superior; 7. Satisfação Intrínseca; 8. Igualdade com os Pares; 9. Ambiente de Trabalho Estruturado; 10. Controlo do Padrão de Carreira; 11. Responsabilidade; 12. Aprovação de Outros; 13. Cooperação com Outras Pessoas; 14. Variedade nas Profissões e Faculdades; 15. Flexibilidade no Padrão de Carreira; 16. Transição da Formação para o Emprego; 17. Experimentar Empregos; 18. Mudança de Local de Trabalho; 19. Melhorar Nível Desempenho / Competência; 20. Persistência quando há Incerteza; 21. Tomar Riscos; 22. Formação Profissional; 23. Negociar e/ou Procurar Emprego; 24. Ultrapassar Obstáculos; 25. Esforço.

Nota: As correlações superiores a 0.10 e a 0.13 são significativas ao nível de probabilidade de 5% e 1%, respectivamente.

Verifica-se que 136 correlações da matriz são significativas ao nível de probabilidade de 5% e 103 ao nível de probabilidade de 1%, mas pode concluir-se que os coeficientes de correlação são globalmente baixos, variando entre -0.31 (escalas 1–Situação Actual e 3–Aceitação da Incerteza) e 0.39 (escalas 2–Planos de Carreira e 3–Aceitação da Incerteza). Na realidade, do total de coeficientes de correlação, apenas sete são superiores a 0.30.

A matriz da adaptação portuguesa revela 12 coeficientes superiores a 0.30, variando entre -0.43 e 0.38 (Rafael, 2001, p.261) e o estudo norte-americano 24 coeficientes superiores a 0.30, variando entre -0.35 e 0.49 (Krumboltz, 1991, p.26).

No presente estudo, os coeficientes de correlação positiva superiores a 0.30 surgem entre as escalas 2–Planos de Carreira e 3–Aceitação da Incerteza (0.39); 4–Franqueza e 25–Esforço (0.39); 16–Transição da Formação para o Emprego e 17–Experimentar Empregos (0.34); 17–Experimentar Empregos e 8–Mudança de Local de Trabalho (0.31); 20–Persistência quando há Incerteza e 21–Tomar Riscos (0.33); 20–Persistência quando há Incerteza e 25–Esforço (0.34); 21–Tomar Riscos e 25–Esforço (0.34), havendo um coeficiente de correlação negativo superior a 0.30 entre as escalas 1–Situação Actual e 3–Aceitação da Incerteza (-0.31).

Também se constata a presença de 14 casos de total falta de correspondência (correlação 0.00), com escalas não relacionadas entre si. É o caso das escalas 3–Aceitação da Incerteza e 4–Franqueza; 3–Aceitação da Incerteza e 13–Comparação com Outras Pessoas; 5–Realização e 10–Controlo do Padrão de Carreira; 6–Curso Superior e 10–Controlo do Padrão de Carreira; 6–Curso Superior e 22–Formação Profissional; 8–Igualdade com os Pares e 14–Variedade nas Profissões e Faculdades; 8–Igualdade com os Pares e 17–Experimentar Empregos; 9–Ambiente de Trabalho Estruturado e 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira; 9–Ambiente de Trabalho Estruturado e 24–Ultrapassar Obstáculos; 13–Comparação com Outras Pessoas e 14–Variedade nas Profissões e Faculdades; 13–Comparação com Outras Pessoas e 22–Formação Profissional; 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira e 22–Formação Profissional; 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira e 23–Negociar e/ou Procurar Emprego; 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência e 22–Formação Profissional. Na adaptação portuguesa verificaram-se 17 casos de coeficientes de correlação iguais a zero (Rafael, 2001, p.261) e no estudo norte-americano 10 casos (Krumboltz, 1991, p.26).

As correlações não constituem por si só uma prova sólida de relações causais, apenas revelando uma variação em conjunto (Macmillan, 1981, p.1087). Analisando a eventual correspondência existente entre as cinco dimensões do teste, pode constatar-se que, para na primeira, “Actual situação de carreira”, a qual reúne as escalas 1, 2, 3 e 4, as correlações são todas significativas, excepto num coeficiente, em que é zero. Na segunda dimensão, “O que é necessário para a felicidade”, que engloba as escalas 5, 6, 7, 8 e 9, apenas se encontram dois coeficientes significativos, sendo os restantes muito baixos, todos perto do zero. A terceira dimensão, “Factores que influenciam as decisões”, com as escalas 10, 11, 12, 13, 14 e 15, apresenta oito coeficientes de correlação significativos, um em que a correlação é totalmente inexistente e os restantes 6 com correlações muito baixas. Na quarta dimensão, “Mudanças que se está disposto a efectuar”, composta pelas escalas 16, 17 e 18, todos os coeficientes são estatisticamente significativos, apontando para uma correspondência entre as escalas que a constituem. Finalmente, na quinta categoria, “Esforços que se está disposto a realizar”, constituída pelas escalas 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25, são quase todos significativos os coeficientes encontrados, exceptuando-se os

casos entre a escala 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência e as escalas 20–Persistência quando há Incerteza, 21–Tomar Riscos, 22–Formação Profissional (em que é zero), 23–Negociar e/ou Procurar Emprego e 25–Esforço.

Sem dúvida, uma das questões importantes a colocar sobre os testes diz respeito à validade, ou seja, ao grau em que realmente medem aquilo que se propõem medir (Anastasi, 1988, p.28). As baixas correlações verificadas indicam uma pequena correspondência entre os resultados do teste e o critério de medida, apontando assim, para uma fraca validade do instrumento e a não confirmação das cinco dimensões respectivas.

4.2.1.5 Análise factorial das escalas

A partir do estudo de matriz de intercorrelações efectuou-se uma análise factorial em componentes principais das escalas, que se apresenta no Quadro 4.17.

Quadro 4.17
Inventário de Crenças de Carreira
Análise factorial das escalas em componentes principais
Matriz dos factores

Crenças	Factores							h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
1. Situação Actual	-0.01	0.51	0.40	-0.25	0.28	0.23	-0.13	0.30
2. Planos de Carreira	-0.53	-0.47	-0.13	0.15	0.08	0.03	0.09	0.38
3. Aceitação da Incerteza	-0.28	-0.52	-0.28	0.11	-0.09	0.05	-0.07	0.27
4. Franqueza	0.60	-0.08	-0.21	0.19	-0.01	-0.09	-0.14	0.31
5. Realização	0.29	-0.01	-0.24	-0.53	0.01	-0.22	0.07	0.20
6. Curso Superior	0.23	-0.34	0.11	-0.15	-0.00	0.55	-0.23	0.11
7. Satisfação Intrínseca	0.41	-0.13	-0.34	0.19	-0.04	0.12	0.13	0.18
8. Igualdade com os Pares	0.14	-0.19	0.28	0.65	0.00	0.01	-0.31	0.23
9. Ambiente de Trabalho Estruturado	0.23	-0.05	0.35	0.11	0.38	-0.34	-0.35	0.16
10. Controlo do Padrão de Carreira	0.48	-0.09	0.19	0.21	-0.24	-0.22	0.29	0.28
11. Responsabilidade	0.45	0.09	0.25	0.01	-0.43	0.03	0.27	0.22
12. Aprovação de Outros	0.13	-0.25	0.55	0.03	-0.19	-0.15	-0.18	0.15
13. Comparação com Outras Pessoas	0.35	-0.10	0.11	0.23	-0.46	0.34	-0.09	0.21
14. Variedade nas Profissões e Faculdades	0.35	0.04	-0.33	0.20	0.47	0.18	0.15	0.22
15. Flexibilidade no Padrão de Carreira	0.11	-0.15	0.41	-0.03	0.15	0.36	0.36	0.13
16. Transição da Formação para o Emprego	-0.17	-0.47	0.43	-0.30	0.26	0.18	0.17	0.30
17. Experimentar Empregos	-0.17	-0.71	-0.02	-0.25	-0.05	0.16	-0.12	0.37
18. Mudança de Local de Trabalho	0.05	-0.52	0.03	-0.26	0.00	-0.35	-0.21	0.21
19. Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	-0.12	-0.24	0.06	0.36	0.33	-0.22	0.40	0.15
20. Persistência quando há Incerteza	0.58	0.03	-0.19	-0.12	0.16	0.09	0.02	0.28
21. Tomar Riscos	0.50	-0.29	0.06	-0.22	0.24	-0.02	0.05	0.29
22. Formação Profissional	0.46	0.17	0.13	-0.04	0.13	-0.42	0.00	0.22
23. Negociar e/ou Procurar Emprego	0.39	-0.07	-0.25	0.06	0.18	0.19	-0.38	0.16
24. Ultrapassar Obstáculos	0.47	-0.15	-0.13	-0.34	-0.34	-0.12	0.01	0.25
25. Esforço	0.70	-0.20	-0.00	0.11	0.17	0.12	0.09	0.43
lambda	3.54	2.17	1.70	1.59	1.41	1.38	1.09	Acum.
% de variância total	14	9	7	6	6	6	4	52%

Neste caso, foram isolados sete factores com lambda superior a 1.00 (utilizando o critério de Kaiser, citado em Reis, 1987, p.273 e já anteriormente referido), que explicam cerca de 52% da variância total. A proporção de variância total de cada variável (comunalidade) também é apresentada no quadro anterior.

A seguir ao método de extracção em componentes principais foi aplicado o mesmo procedimento de rotação anteriormente utilizado, a fim de tornar as variáveis tão independentes entre si quanto possível. Optou-se igualmente pelo método de rotação mais comum 'varimax', que tem por objectivo maximizar a variação entre os pesos de cada componente principal, mantendo-se constante a proporção de variância explicada para cada uma destas componentes. Este procedimento também foi utilizado por Krumboltz (1991, pp.23-24) e por Rafael (2001, pp.262-268).

No Quadro 4.18 é apresentada a matriz dos factores rodada e no Quadro 4.19 apresenta-se a síntese da análise factorial com as crenças ordenadas pelo grau das saturações.

Quadro 4.18
Inventário de Crenças de Carreira
Análise factorial das escalas em componentes principais
Matriz dos factores rodada

Crenças	Factores						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Situação Actual	-0.16	-0.63	0.25	-0.04	-0.25	0.06	0.28
2. Planos de Carreira	-0.19	0.58	0.11	-0.19	-0.26	-0.12	-0.24
3. Aceitação da Incerteza	-0.01	0.66	-0.05	-0.08	-0.09	-0.08	-0.03
4. Franqueza	0.57	-0.00	-0.22	0.04	0.26	0.20	0.05
5. Realização	0.16	-0.04	-0.36	0.67	0.01	0.04	0.01
6. Curso Superior	0.19	-0.04	0.27	-0.07	0.01	-0.05	0.57
7. Satisfação Intrínseca	0.52	0.13	-0.09	0.01	0.23	-0.17	-0.03
8. Igualdade com os Pares	0.16	0.10	-0.07	-0.64	0.19	0.38	0.02
9. Ambiente de Trabalho Estruturado	0.13	-0.18	0.02	-0.11	-0.10	0.69	-0.07
10. Controlo do Padrão de Carreira	0.19	-0.08	0.04	0.02	0.63	0.15	-0.23
11. Responsabilidade	0.04	-0.22	0.10	0.09	0.68	-0.04	0.06
12. Aprovação de Outros	-0.21	0.05	0.19	-0.11	0.34	0.49	0.09
13. Comparação com Outras Pessoas	0.16	0.08	0.00	-0.23	0.54	-0.06	0.38
14. Variedade nas Profissões e Faculdades	0.67	-0.13	0.07	-0.07	-0.18	-0.15	-0.15
15. Flexibilidade no Padrão de Carreira	0.46	-0.9	0.65	-0.13	0.16	-0.09	-0.02
16. Transição da Formação para o Emprego	-0.06	0.19	0.73	0.10	-0.05	0.19	0.01
17. Experimentar Empregos	-0.06	0.68	0.31	0.13	-0.08	0.11	0.19
18. Mudança de Local de Trabalho	-0.03	0.43	0.05	0.32	-0.01	0.47	-0.02
19. Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	0.09	0.13	0.21	-0.22	-0.05	0.04	-0.64
20. Persistência quando há Incerteza	0.56	-0.16	0.05	0.26	0.09	0.02	0.12
21. Tomar Riscos	0.42	0.03	0.32	0.29	0.09	0.28	0.01
22. Formação Profissional	0.21	-0.36	-0.09	0.22	0.18	0.39	-0.19
23. Negociar e/ou Procurar Emprego	0.54	0.04	-0.12	-0.02	-0.12	0.14	0.33
24. Ultrapassar Obstáculos	0.18	0.09	-0.08	0.51	0.40	0.08	0.18
25. Esforço	0.66	-0.05	0.22	0.04	0.29	0.16	0.03

Nota: As saturações a bold são as mais elevadas em cada factor

Quadro 4.19
Inventário de Crenças de Carreira
Síntese da análise factorial em componentes principais
Matriz dos factores rodada

<p>Factor I</p> <p>14. Variedade nas Profissões e Faculdades (0.67) 25. Esforço (0.66) 4. Franqueza (0.57) 20. Persistência quando há Incerteza (0.56) 23. Negociar e/ou Procurar Emprego (0.54) 7. Satisfação Intrínseca (0.52) 21. Tomar Riscos (0.42)</p>	<p>Factor IV</p> <p>5. Realização (0.67) 8. Igualdade com os Pares (-0.64) 24. Ultrapassar Obstáculos (0.51)</p>
<p>Factor II</p> <p>17. Experimentar Empregos (0.68) 3. Aceitação da Incerteza (0.66) 1. Situação Actual (-0.63) 2. Planos de Carreira (0.58)</p>	<p>Factor V</p> <p>11. Responsabilidade (0.68) 10. Controlo do Padrão de Carreira (0.63) 13. Comparação com Outras Pessoas (0.54)</p>
<p>Factor III</p> <p>16. Transição da Formação para o Emprego (0.73) 15. Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.65)</p>	<p>Factor VI</p> <p>9. Ambiente de Trabalho Estruturado (0.69) 12. Aprovação dos Outros (0.49) 18. Mudança de Local de Trabalho (0.47) 22. Formação Profissional (0.39)</p>
	<p>Factor VII</p> <p>19. Melhorar o Nível de Desempenho/Competência (-0.64) 6. Curso Superior (0.57)</p>

O factor I, que explica 14% da variância, é definido pelas escalas 14–Variedade nas Profissões e Faculdades (0.67), 25–Esforço (0.66), 4–Franqueza (0.57), 20–Persistência quando há Incerteza (0.56), 23–Negociar e/ou Procurar Emprego (0.54), 7–Satisfação Intrínseca (0.52) e 21–Tomar Riscos (0.42).

O factor II representa 9% da variância dos resultados e reúne quatro escalas, a 17–Experimentar Empregos (0.68), 3–Aceitação da Incerteza (0.66), 1–Situação Actual (-0.63) e 2–Planos de Carreira (0.58).

No factor III, que explica 7% da variância dos resultados, saturam apenas as escalas 16–Transição da Formação para o Emprego (0.73) e 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.65).

O factor IV, que explica 6% da variância, inclui três escalas, 5–Realização (0.67), 8–Igualdade com os Pares (0.64) e 24–Ultrapassar obstáculos (0.51).

O factor V representa 6% da variância e associa três escalas, 11–Responsabilidade (0.68), 10–Controlo do Padrão de Carreira (0.63) e 13–Comparação com Outras Pessoas (0.54).

No factor VI, explicativo de 6% da variância dos resultados, encontram-se as escalas 9–Ambiente de Trabalho Estruturado (0.69), 12–Aprovação dos Outros (0.49), 18–Mudança de Local de Trabalho (0.47) e 22–Formação Profissional (0.39).

Por último, no factor VII, explicativo de 4% da variância, surgem as escalas 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência (-0.64) e 6–Curso Superior (0.57).

Se fossem dados 'nomes' aos factores, tal como Krumboltz apresenta no manual da prova (1991, p.24), os factores agora encontrados poderiam ter as seguintes designações: factor I – 'Compensação e sucesso'; factor II – 'Experimentação e indecisão'; factor III – 'Caminhos para atingir os fins'; factor IV – 'Motivação para subir'; factor V – 'Auto-determinação pessoal'; factor VI – 'Ordem e independência'; factor VII – 'Aquisição de novas competências'.

Esta proposta pode ser justificada pelo facto da análise factorial dos resultados desta amostra ter reunido no factor I escalas ligadas a crenças que, de algum modo, se podem considerar ligadas ao êxito, no factor II estarem presentes crenças respeitantes a experiências que podem ser efectuadas ao longo da vida, no factor III se encontrarem formas de estar face ao emprego e à carreira, no factor IV estarem associadas escalas de crenças motivacionais, no factor V estarem presentes aspectos ligados à conduta pessoal face à carreira, no factor VI estarem englobadas escalas de crenças que dizem respeito à estrutura do ambiente que nos rodeia no trabalho e, finalmente, no factor VII estarem associadas crenças directamente ligadas ao desenvolvimento pessoal.

Na amostra norte-americana foram encontrados quatro factores através do mesmo método (Krumboltz, 1991, pp.23-24), tendo o factor I sido denominado por "trabalho válido", sendo composto pelas escalas 4, 5, 7, 8, 14, 20, 21, 23, 24 e 25; o factor II – "exploração de diversas opções" inclui as escalas 1, 6, 15, 16 e 17; o factor III, designado por "auto-confiança", englobando as escalas 2, 10, 11, 12 e 13; o factor IV – "conformidade", constituído pelas escalas 3, 9, 18, 19 e 22.

Na amostra portuguesa (Rafael, 2001, pp.264-266) surgiram oito factores: o factor I com as escalas 2, 3, 14, 23, 24 e 25, o factor II com as escalas 17 e 18, o factor III com as escalas 15, 16 e 19, o factor IV com as escalas 10, 11 e 12, o factor V, com as escalas 4, 7 e 22, o factor VI, com as escalas 5, 6, 8 e 13, o factor VII, apenas com a escala 1 e o factor VIII com as escalas 9, 20 e 21.

Tentando estabelecer uma breve comparação entre a estrutura factorial do presente estudo e a dos estudos citados encontra-se uma relativa dispersão das várias escalas pelos diversos factores extraídos e mais uma vez se verifica que a proposta de Krumboltz de organização das escalas em cinco grandes dimensões não encontra fundamentação nas análises factoriais realizadas. Contudo, é de notar que todas as escalas contidas no factor I do actual estudo se encontram igualmente presentes no factor I do estudo americano, apesar das diferenças na amostra.

Não se deve esquecer que a identificação de potenciais bloqueios para atingir as metas na carreira é um objectivo quase exclusivo deste inventário, muito importante para a consciencialização e implementação de decisões (Levinson et al., 1998, pp.479-480).

No entanto, poderá ser interessante equacionar a reformulação do instrumento no futuro, de modo a aumentar a precisão e a validade, a fim de confirmar a sua utilidade no âmbito da orientação e aconselhamento de carreira.

4.2.2 Análise das diferenças entre grupos

Apresenta-se, em seguida, a comparação intergrupar das subamostras considerando as variáveis sexo, idade e ano curricular, tendo sido utilizado o teste de significância *t* de Student para analisar a relação crítica das diferenças existentes, a partir dos níveis de probabilidade de 5% e de 1%.

4.2.2.1 Diferenças em relação à variável sexo

As médias e desvios-padrão obtidos a partir dos resultados para as subamostras do sexo feminino e masculino e respectiva análise comparativa observam-se no Quadro 4.20.

Quadro 4.20
Inventário de Crenças de Carreira
Médias e desvios-padrão das escalas para os sexos feminino e masculino
Relação crítica entre as médias

Escalas	Sexo feminino (n=284)			Sexo masculino (n=72)			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Situação Actual	27.29	18º	16.41	29.24	17º	16.37	0.90
2 Planos de Carreira	20.69	25º	7.41	21.67	25º	8.54	0.97
3 Aceitação da Incerteza	21.65	24º	7.79	22.15	24º	8.20	0.48
4 Franqueza	40.79	2º	5.56	39.03	3º	4.94	2.45 *F
5 Realização	41.11	1º	6.65	40.42	1º	6.55	0.79
6 Curso Superior	36.30	10º	10.11	36.46	8º	10.36	0.12
7 Satisfação Intrínseca	39.46	4º	4.43	37.08	6º	4.59	4.03**F
8 Igualdade com os Pares	31.64	15º	7.29	28.70	18º	7.65	3.02**F
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	27.18	19º	7.11	28.19	19º	8.30	1.04
10 Controlo do Padrão de Carreira	33.36	14º	7.96	30.14	15º	8.37	3.03**F
11 Responsabilidade	33.56	13º	5.11	33.86	12º	5.27	0.45
12 Aprovação de Outros	25.42	23º	7.66	26.25	22º	7.89	0.81
13 Comparação com Outras Pessoas	36.50	8º	7.20	33.51	13º	7.85	3.08**F
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	39.37	5º	4.58	37.81	5º	4.63	2.57*F
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	26.61	20º	4.96	26.63	21º	5.21	0.03
16 Transição da Formação para o Emprego	25.78	22º	5.03	27.25	20º	4.72	2.23*M
17 Experimentar Empregos	31.08	16º	4.59	31.30	14º	5.05	0.35
18 Mudança de Local de Trabalho	27.94	17º	7.78	29.42	16º	6.64	1.47
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	25.93	21º	7.77	25.69	23º	8.47	0.22
20 Persistência quando há Incerteza	40.07	3º	4.79	38.19	4º	4.47	2.99**F
21 Tomar Riscos	35.82	12º	6.37	35.59	11º	6.48	0.27
22 Formação Profissional	38.56	7º	6.61	36.67	7º	7.41	2.11**F
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	36.33	9º	4.57	35.90	9º	4.65	0.70
24 Ultrapassar Obstáculos	36.15	11º	4.56	35.82	10º	4.17	0.57
25 Esforço	39.29	6º	4.48	39.29	2º	5.67	0.01

(a) *F – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do sexo Feminino.

**F – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do sexo Feminino.

*M – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do sexo Masculino.

Os participantes do sexo feminino apresentam as três médias mais elevadas nas escalas 5–Realização (41.11), 4–Franqueza (40.79) e 2–Persistência quando há Incerteza (40.07). As três médias mais baixas verificam-se nas escalas 2–Planos de Carreira (20.69), 3–Aceitação de Incerteza (21.65) e 12–Aprovação de Outros (25.42).

Para o sexo masculino, as médias mais elevadas situam-se nas escalas 5–Realização (40.42), 25–Esforço (39.29) e 4–Franqueza (39.03). Para este sexo, as três médias mais baixas constataam-se nas escalas 2–Planos de Carreira (21.67), 3–Aceitação de Incerteza (22.15) e 19–Melhorar Nível de Desempenho/Competência (25.69).

Estes resultados indicam que, no presente estudo, as mulheres são altamente motivadas pela realização (escala 5), estão dispostas a revelar as suas escolhas (escala 4) e esforçam-se quando há incerteza (escala 20). Os homens também são altamente motivados pela realização (escala 5), acreditam que o esforço conduz ao sucesso (escala 25) e também estão dispostos a revelar as suas escolhas (escala 4).

Comparando as médias para os dois subgrupos, existe uma diferença significativa a favor do sexo masculino na escala 16–Transição da Formação para o Emprego, o que significa que esses participantes consideram que se pode desempenhar uma função diferente da formação inicial.

Verifica-se também a existência de diferenças significativas, mas em favor do sexo feminino, nas escalas 4–Franqueza, 7–Satisfação Intrínseca, 8–Igualdade com os Pares, 10–Controlo do Padrão de Carreira, 13–Comparação com Outras Pessoas, 14–Variedade nas Profissões e Faculdades, 20–Persistência quando há Incerteza e 22–Formação Profissional, o que pode ser interpretado da seguinte forma: as mulheres estão mais dispostas a revelar as razões das suas escolhas (escala 4), acreditam que as tarefas de trabalho devem constituir uma fonte de satisfação (escala 7), têm menor necessidade de sobressair em relação aos seus pares (escala 8), são mais auto-determinadas no seu percurso de carreira (escala 10), evitam a comparação com outras pessoas (escala 13), conseguem ver as diferenças entre as profissões e as Faculdades que formam os profissionais (escala 14), esforçam-se apesar da incerteza (escala 20) e gostam de aprender novas competências profissionais (escala 22).

Para ambos os sexos surge em primeiro lugar a escala 5–Realização; a escala 4–Franqueza tem a segunda média mais elevada para o sexo feminino, sendo a terceira para o sexo masculino; a escala 20–Persistência quando há Incerteza é a terceira para o sexo feminino e a quarta para o sexo masculino; a escala 7–Satisfação Intrínseca aparece em quarto lugar para o sexo feminino e em sexto lugar para o sexo masculino, surgindo em quinto lugar para ambos os sexos a escala 14–Variedade nas Profissões e Faculdades e vindo em sexto lugar para o sexo feminino a escala 25–Esforço, que é a segunda média mais alta no sexo masculino.

Tal como em Rafael (2001, pp.346-349), neste estudo não se encontrou grande distanciamento na estruturação das crenças e na ordenação das médias para a variável sexo, apesar das diferenças significativas verificadas.

Quanto às medidas de dispersão, a maior variabilidade ao nível dos desvios-padrão verifica-se nas escalas 1–Situação Actual e 6–Curso Superior, para ambos os sexos, levando a pressupor a diferenciação em relação à situação de emprego e em termos de se considerar ser necessário ter formação superior para se obter um bom emprego, o que poderá ter a ver com as características da amostra.

4.2.2.2 Diferenças em relação à variável grupo etário

Apresenta-se no Quadro 4.21 a análise para os dois subgrupos etários mais representativos da amostra, designadamente o grupo dos 18 aos 24 anos e o dos 25 aos 45 anos, em termos de médias, desvios-padrão e relação crítica entre ambos.

Quadro 4.21
Inventário de Crenças de Carreira
Médias e desvios-padrão das escalas para os grupos etários
Relação crítica entre as médias

Escala	Grupo 18-24 anos (n=226)			Grupo 25-45 anos (n=127)			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Situação Actual	19.07	25º	12.64	42.80	1º	10.36	17.97**2º
2 Planos de Carreira	22.32	24º	8.20	18.46	24º	5.84	4.66**1º
3 Aceitação da Incerteza	23.85	23º	7.81	18.15	25º	6.60	6.92**1º
4 Franqueza	40.80	2º	5.76	39.88	4º	4.94	1.50
5 Realização	41.22	1º	6.45	40.43	2º	6.96	1.06
6 Curso Superior	35.29	12º	10.54	38.07	8º	9.22	2.48*2º
7 Satisfação Intrínseca	39.65	3º	4.46	37.91	9º	4.49	3.52**1º
8 Igualdade com os Pares	31.49	16º	7.49	30.42	16º	7.27	1.30
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	26.88	19º	7.02	28.43	18º	7.85	1.90
10 Controlo do Padrão de Carreira	33.74	13º	7.82	31.06	15º	8.24	3.02**1º
11 Responsabilidade	33.60	14º	5.35	33.56	14º	4.78	0.07
12 Aprovação de Outros	25.66	22º	7.84	25.55	21º	7.54	0.13
13 Comparação com Outras Pessoas	35.80	11º	7.67	36.02	11º	7.06	0.27
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	38.95	6º	4.79	39.20	5º	4.36	0.48
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	25.95	21º	5.07	27.87	19º	4.68	3.51**2º
16 Transição da Formação para o Emprego	26.14	20º	5.05	26.00	20º	4.96	0.25
17 Experimentar Empregos	31.88	15º	4.63	29.82	17º	4.55	4.02**1º
18 Mudança de Local de Trabalho	29.81	17º	6.93	25.53	22º	7.95	5.26**1º
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	27.01	18º	8.18	24.09	23º	6.97	3.38**1º
20 Persistência quando há Incerteza	39.52	4º	4.92	40.02	3º	4.57	0.92
21 Tomar Riscos	36.36	9º	6.61	34.78	13º	5.89	2.23*1º
22 Formação Profissional	37.88	7º	6.83	38.58	7º	6.81	0.93
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	36.31	10º	4.52	36.14	10º	4.71	0.32
24 Ultrapassar Obstáculos	36.63	8º	4.40	35.13	12º	4.48	3.04**1º
25 Esforço	39.44	5º	4.83	39.10	6º	4.47	0.64

Nota: Excluídos da análise as respostas dos indivíduos com idade superior a 45 anos.

(a) *1º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do 1º grupo etário 18-24 anos.

**1º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 1º grupo etário 18-24 anos.

*2º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do 2º grupo etário 25-45 anos.

**2º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 2º grupo etário 25-45 anos.

Os participantes dos 18 aos 24 anos apresentam resultados com as médias mais elevadas nas escalas 5–Realização (41.22), 4–Franqueza (40.80) e 7–Satisfação Intrínseca (39.65). As médias mais baixas situam-se nas escalas 1–Situação Actual (19.07), 2–Planos de Carreira (22.32) e 3–Aceitação da Incerteza (23.85).

Para os participantes dos 25 aos 45 anos, a ordenação das médias difere, na medida em que as três escalas mais elevadas são, em termos médios, as escalas 1–Situação Actual (42.80), 5–Realização (40.43) e 20–Persistência quando há Incerteza (40.02). Os resultados mais baixos situam-se nas escalas 3–Aceitação da

Incerteza (18.15), 2–Planos de Carreira (18.46) e 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência (24.09).

Verifica-se que, relativamente à situação actual de emprego (escala 1), as posições dos dois subgrupos são inversas, ou seja, os participantes dos 25 aos 45 anos estão, na sua grande maioria empregados, ao contrário dos participantes dos 18 aos 24 anos, aspecto este directamente relacionado com o tipo de amostra do estudo. Existe uma diferença muito significativa nesta escala a favor do grupo etário dos 25 aos 45 anos, assim como nas escalas 6–Curso Superior e 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira, o que pressupõe haver neste grupo a ideia de que a formação superior é apenas um dos caminhos possíveis para se obter um bom emprego (escala 6) e que diversos caminhos podem levar a atingir os objectivos (escala 15).

Observam-se diferenças significativas noutras escalas, desta vez a favor do grupo etário dos 18 aos 24 anos, nomeadamente nas escalas 2–Planos de Carreira, 3–Aceitação da Incerteza, 7–Satisfação Intrínseca, 10–Controlo do Padrão de Carreira, 17–Experimentar Empregos, 18–Mudança de Local de Trabalho, 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência, 21–Tomar Riscos e 24–Ultrapassar Obstáculos. Estes resultados podem ser interpretados como os participantes dos 18 aos 24 anos estarem mais abertos à mudança ao nível de planos de carreira (escala 2), compreenderem melhor a indecisão (escala 3), considerarem que as tarefas de trabalho devem ser fonte de satisfação (escala 7), serem mais auto-determinados no seu percurso de carreira (escala 10), estarem mais dispostos a tentar profissões alternativas (escala 17) e a mudar para um local de trabalho melhor (escala 18), desejarem melhorar o seu desempenho (escala 19), estarem dispostos a tomar riscos mesmo que isso implique uma determinada possibilidade de insucesso (escala 21) e acharem que os obstáculos podem ser ultrapassados (escala 24).

Todas estas crenças podem estar relacionadas com a ideia de que os jovens apostam mais na experimentação de diversas situações e são mais receptivos à mudança, tendo ainda muitos aspectos a explorar e a desenvolver.

A maior disparidade verificada na ordenação das médias para estes dois subgrupos verifica-se essencialmente para a escala 1–Situação Actual, conforme já foi referido. No grupo dos 25 aos 45 anos as escalas 5–Realização e 20–Persistência quando há Incerteza surgem respectivamente em segundo e terceiro lugar, aparecendo em primeiro e em quarto lugar para o subgrupo dos 18 aos 24 anos. As escalas

14–Variedade nas Profissões e Faculdades e 25–Esforço surgem em quinto e sexto lugares, respectivamente invertidas para os dois subgrupos. A escala 4–Franqueza surge em segundo lugar para o subgrupo dos 18 aos 24 anos e em quarto lugar para o subgrupo dos 25 aos 45 anos. A escala 7–Satisfação Intrínseca, em terceiro lugar no grupo dos 18 aos 24 anos, apenas surge em nono lugar no grupo dos 25 aos 45 anos, para cujos participantes o trabalho será um meio possível para atingir outros objectivos, não tendo as tarefas que ser necessariamente satisfatórias.

Em termos de dispersão, para ambos os subgrupos, os desvios-padrão mais elevados vão ao encontro das análises para a amostra total e para a variável sexo, ou seja, surgem nas escalas 1–Situação Actual e 6–Curso Superior, correspondendo à maior variabilidade de respostas.

4.2.2.3 Diferenças em relação à variável ano curricular

Quanto à relação crítica entre as médias para os dois anos curriculares em análise, respectiva ordenação média das escalas e desvios-padrão, pode observar-se o Quadro 4.22.

Quadro 4.22
Inventário de Crenças de Carreira
Médias e desvios-padrão das escalas para o 1º e 4º anos curriculares
Relação crítica entre as médias

Escalas	1º ano curricular (n=133)			4º ano curricular (n=223)			t (a)
	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	Média	Ordenação	Desvio- Padrão	
1 Situação Actual	16.13	25º	8.88	34.57	13º	16.01	12.18**4º
2 Planos de Carreira	23.38	24º	8.26	19.39	25º	6.86	4.90**1º
3 Aceitação da Incerteza	25.26	22º	7.34	19.66	24º	7.43	6.90**1º
4 Franqueza	41.52	1º	4.94	39.79	2º	5.69	2.91**1º
5 Realização	41.24	2º	6.41	40.81	1º	6.76	0.59
6 Curso Superior	33.20	14º	10.54	38.21	8º	9.44	4.62**4º
7 Satisfação Intrínseca	39.55	4º	4.47	38.65	7º	4.59	1.81
8 Igualdade com os Pares	32.38	15º	7.10	30.25	17º	7.56	2.62**1º
9 Ambiente de Trabalho Estruturado	26.65	19º	6.96	27.83	18º	7.58	1.45
10 Controlo do Padrão de Carreira	33.80	12º	7.66	32.06	15º	8.36	1.95
11 Responsabilidade	33.50	13º	5.73	33.69	14º	4.76	0.32
12 Aprovação de Outros	25.45	20º	7.62	25.67	22º	7.77	0.26
13 Comparação com Outras Pessoas	36.58	8º	7.19	35.48	11º	7.54	1.35
14 Variedade nas Profissões e Faculdades	38.56	6º	4.40	39.35	4º	4.74	1.56
15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	25.32	21º	4.89	27.39	20º	4.92	3.84**4º
16 Transição da Formação para o Emprego	25.25	23º	4.31	26.57	21º	5.31	2.44*4º
17 Experimentar Empregos	31.96	16º	3.88	30.63	16º	5.04	2.62**1º
18 Mudança de Local de Trabalho	29.04	17º	5.90	27.77	19º	8.40	1.53
19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	26.80	18º	8.32	25.34	23º	7.61	1.70
20 Persistência quando há Incerteza	39.59	3º	4.73	39.75	3º	4.82	0.29
21 Tomar Riscos	36.35	11º	6.64	35.43	12º	6.22	1.32
22 Formação Profissional	37.03	7º	6.63	38.86	6º	6.84	2.46*4º
23 Negociar e/ou Procurar Emprego	36.37	10º	4.59	36.17	9º	4.58	0.41
24 Ultrapassar Obstáculos	36.39	9º	4.35	35.90	10º	4.55	0.99
25 Esforço	39.24	5º	4.83	39.32	5º	4.70	0.16

(a) **1º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 1º ano curricular.

*4º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 5% em favor do 4º ano curricular.

**4º – diferença significativa ao nível de probabilidade de 1% em favor do 4º ano curricular.

Para os alunos do 1º ano, os resultados mais elevados são para as escalas 4–Franqueza (41.52), 5–Realização (41.24) e 20–Persistência quando há Incerteza (39.59). As médias mais baixas situam-se nas escalas 1–Situação Actual (16.13), 2–Planos de Carreira (23.38) e 16–Transição da Formação para o Emprego (25.25).

Para os alunos que frequentam o 4º ano, as três escalas com médias mais altas são também as escalas 5–Realização, 4–Franqueza e 20–Persistência quando há Incerteza, respectivamente com 40.81, 39.79 e 39.75. Nota-se uma ordenação diferente para as três médias mais baixas para este subgrupo, correspondendo às escalas 2–Planos de Carreira, 3–Aceitação da Incerteza e 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência, com 19.39, 19.66 e 25.34, respectivamente.

De acordo com a amostra deste estudo, uma vez que apenas um dos alunos do início do curso tem idade superior a 24 anos (cf. quadro 3.5), seria de esperar uma ordenação muito próxima para o grupo etário dos 18 aos 24 anos e para o 1º ano curricular, mas tal não se verifica inteiramente.

Quanto à relação crítica entre as médias para os dois anos curriculares em análise, constata-se diferenças significativas a favor do 4º ano para as escalas 1–Situação Actual, 6–Curso Superior, 15–Flexibilidade no Padrão de Carreira, 16–Transição da Formação para o Emprego e 22–Formação Profissional, que podem ser interpretadas como havendo mais alunos no 4º ano empregados (escala 1), a considerarem que a formação superior é apenas um dos caminhos possíveis para um bom emprego (escala 6), que diversos caminhos podem levar a atingir os objectivos (escala 15), que as funções desempenhadas podem ser diferentes da formação inicial (escala 16) e a gostarem de aprender novas competências profissionais (escala 22).

A favor do 1º ano curricular, verificam-se diferenças significativas para as escalas 2–Planos de Carreira, 3–Aceitação da Incerteza, 4–Franqueza, 8–Igualdade com os Pares e 17–Experimentar Empregos, a que poderá corresponder a interpretação de que os alunos recentemente admitidos na ESTeS estão mais abertos à mudança (escala 2) e são mais compreensivos em relação à indecisão (escala 3), estão mais dispostos a revelar as razões das suas escolhas (escala 4) e não têm tanta necessidade de sobressaírem em relação aos seus pares (escala 8), mostrando-se predispostos a tentar profissões alternativas (escala 17).

Verificando a ordenação das médias para os dois subgrupos, em relação às mais elevadas não se constata grandes disparidades, mas curiosamente a escala 1–Situação Actual, que surge em último lugar na ordenação do 1º ano, vem em 13º lugar para o 4º ano e a escala 19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência, que aparece em 23º lugar para o 4º ano do curso, surge em 18º lugar para os alunos do 1º ano.

Para esta variável verificaram-se 10 diferenças significativas entre os subgrupos (cinco a favor do 1º ano e cinco a favor do 4º ano); para a variável idade tínhamos três diferenças significativas a favor de um dos grupos em análise (dos 25 aos 45 anos) e nove a favor do outro grupo (dos 18 aos 24 anos).

Quanto aos desvios-padrão, verifica-se que, para o 4º ano é na escala 1–Situação Actual que se verifica a maior dispersão de respostas, seguindo-se a escala 6–Curso Superior, de acordo com as restantes análises efectuadas, quer para a amostra total, quer para as variáveis sexo e idade. Para o 1º ano curricular há uma diferença na ordenação desta medida de dispersão para as duas escalas, sendo contudo nas escalas 6–Curso Superior e 1–Situação Actual onde surgem os desvios-padrão mais elevados.

4.3 Valores e Crenças de Carreira

No contexto do modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira é importante analisar como se relacionam diferentes variáveis psicológicas, pelo que se procedeu ao cálculo das intercorrelações entre escalas de valores e escalas de crenças, a partir dos resultados da amostra global, tendo sido igualmente estudada a respectiva análise factorial entre os dois tipos de escalas.

4.3.1 Intercorrelações entre escalas

No Quadro 4.23 pode ser observada a matriz de intercorrelações entre os resultados obtidos na Escala de Valores e no Inventário de Crenças de Carreira para a amostra total.

Quadro 4.23
Escala de Valores VHS e Inventário de Crenças de Carreira
Intercorrelações entre as Escalas

		VALORES																	
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
CRENÇAS DE CARREIRA	C1	-0.07	-0.09	-0.07	0.02	-0.01	0.04	0.04	0.10	0.11	-0.01	-0.01	0.02	0.05	0.08	-0.01	-0.07	-0.10	0.04
	C2	-0.17	-0.16	0.03	-0.12	-0.08	0.03	-0.15	-0.08	-0.07	-0.02	-0.16	0.04	-0.06	-0.04	-0.06	-0.02	0.13	-0.17
	C3	-0.21	-0.10	-0.05	-0.13	-0.07	-0.08	-0.11	-0.11	-0.12	-0.06	-0.10	0.00	-0.08	-0.06	0.00	0.02	0.06	-0.04
	C4	0.18	0.26	0.04	0.11	0.17	-0.14	0.04	0.00	0.02	0.00	0.20	-0.10	-0.04	-0.15	0.18	0.21	0.00	0.15
	C5	0.21	0.18	0.10	0.13	0.17	0.06	0.08	0.16	0.04	0.08	0.09	0.03	0.16	0.08	-0.01	0.05	0.12	0.13
	C6	0.04	-0.01	-0.11	0.08	0.11	-0.03	-0.03	0.06	-0.02	-0.08	0.03	0.00	-0.04	-0.02	0.07	0.03	-0.03	-0.02
	C7	0.26	0.20	-0.07	0.16	0.22	-0.08	0.10	0.11	-0.09	0.10	0.20	-0.02	-0.02	-0.03	0.16	0.20	0.13	0.12
	C8	-0.10	-0.11	-0.20	-0.03	0.05	-0.29	-0.16	-0.11	-0.30	-0.16	-0.07	-0.12	-0.42	-0.21	0.04	-0.07	-0.07	-0.04
	C9	-0.08	-0.03	-0.19	-0.09	0.00	-0.23	-0.18	-0.11	-0.17	-0.18	-0.12	-0.12	-0.22	-0.17	-0.14	-0.17	-0.22	-0.13
	C10	0.11	0.05	0.04	-0.06	0.06	-0.07	0.04	-0.01	-0.12	-0.06	0.01	-0.15	-0.15	-0.15	-0.07	-0.08	-0.08	-0.02
	C11	0.15	0.08	-0.05	0.03	0.00	-0.05	0.09	0.00	-0.09	0.06	0.06	-0.07	-0.04	-0.10	0.02	0.03	0.01	0.08
	C12	-0.10	-0.16	-0.13	-0.03	-0.10	-0.12	-0.01	-0.05	-0.11	-0.05	-0.13	-0.01	-0.18	0.07	-0.05	-0.10	-0.07	-0.04
	C13	0.02	0.02	-0.08	0.00	-0.02	-0.12	0.09	0.03	-0.08	-0.02	0.02	-0.09	-0.24	-0.08	0.05	0.04	-0.06	0.10
	C14	0.04	0.12	0.01	0.11	0.08	-0.09	0.07	0.08	0.07	0.05	0.17	-0.05	-0.03	-0.10	0.00	0.14	-0.02	0.06
	C15	0.02	-0.03	-0.02	-0.01	-0.08	-0.04	0.03	0.07	-0.10	0.00	0.03	-0.03	-0.06	-0.14	-0.09	-0.06	-0.12	-0.03
	C16	0.01	-0.09	0.02	-0.06	-0.10	-0.09	-0.02	0.05	-0.15	-0.05	-0.09	0.06	-0.09	0.00	-0.09	-0.02	0.02	-0.08
	C17	0.02	-0.05	-0.03	0.05	0.02	-0.01	0.03	0.01	-0.07	0.14	0.01	0.05	-0.03	0.03	0.06	0.12	0.15	0.04
	C18	0.03	0.05	-0.03	-0.01	0.03	-0.01	-0.02	0.02	-0.11	0.05	-0.08	-0.01	-0.06	0.08	0.04	-0.03	0.03	-0.11
	C19	0.01	0.00	0.00	-0.05	-0.04	-0.13	-0.02	-0.03	-0.07	0.04	0.01	-0.03	-0.05	-0.01	0.02	0.02	0.05	-0.09
	C20	0.28	0.24	0.05	0.22	0.25	-0.08	0.14	0.22	-0.06	-0.04	0.25	-0.04	-0.04	0.01	0.08	0.09	0.02	0.09
	C21	0.23	0.14	-0.04	0.10	0.13	-0.09	-0.03	0.13	-0.09	-0.03	0.05	0.00	-0.03	-0.07	0.07	0.03	0.05	0.06
	C22	0.15	0.11	-0.03	0.06	0.06	-0.06	0.02	0.05	-0.06	-0.06	0.09	-0.02	0.02	-0.07	-0.04	-0.07	-0.08	0.05
	C23	0.10	0.18	0.00	0.04	0.11	-0.09	0.02	0.04	0.04	-0.09	0.18	0.07	0.02	-0.06	0.16	0.13	0.03	0.03
	C24	0.28	0.19	0.02	0.13	0.15	0.04	0.21	0.16	0.02	0.17	0.21	-0.02	0.02	0.02	0.10	0.10	0.11	0.10
	C25	0.20	0.22	-0.04	0.11	0.07	-0.09	0.14	0.17	-0.13	0.04	0.15	-0.13	-0.09	-0.14	0.05	0.12	0.00	0.00

Valores: V1. Utilização das Capacidades; V2. Realização; V3. Promoção; V4. Estético; V5. Altruísmo; V6. Autoridade; V7. Autonomia; V8. Criatividade; V9. Económico; V10. Estilo de Vida; V11. Desenvolvimento Pessoal; V12. Actividade Física; V13. Prestígio; V14. Risco; V15. Interação Social; V16. Relações Sociais; V17. Variedade; V18. Condições de Trabalho.

Crenças: C1. Situação Actual; C2. Planos de Carreira; C3. Aceitação da Incerteza; C4. Franqueza; C5. Realização; C6. Curso Superior; C7. Satisfação Intrínseca; C8. Igualdade com os Pares; C9. Ambiente de Trabalho Estruturado; C10. Controlo; C11. Responsabilidade; C12. Aprovação de Outros; C13. Comparação com Outras Pessoas; C14. Variedade nas Profissões e Faculdades; C15. Flexibilidade no Padrão de Carreira; C16. Transição da Formação para o Emprego; C17. Experimentar Empregos; C18. Mudança de Local de Trabalho; C19. Melhorar Nível Desempenho / Competência; C20. Persistência quando há Incerteza; C21. Tomar Riscos; C22. Formação Profissional; C23. Negociar e/ou Procurar Emprego; C24. Ultrapassar Obstáculos; C25. Esforço.

Nota: As correlações superiores a 0.10 e a 0.13 são significativas ao nível de probabilidade de 5% e 1%, respectivamente.

Verifica-se que, em geral, as correlações encontradas entre valores e crenças de carreira são baixas, variando entre -0.42 (entre as escalas V13–Prestígio e C8–Igualdade com os Pares) e 0.28 (entre as escalas V1–Utilização das Capacidades e C20–Persistência quando há Incerteza e entre as escalas V1–Utilização das Capacidades e C24–Ultrapassar Obstáculos).

Do conjunto de intercorrelações entre as 18 escalas de valores e as 25 escalas de crenças de carreira, 125 são superiores a 0.10 e significativas ao nível de probabilidade de 5% e destas, 81 são superiores a 0.13 e significativas ao nível de probabilidade de

1%. Contudo, considerando como critério as correlações iguais ou superiores a 0.30, apenas se encontra, para além da já mencionada, a verificada entre as escalas V9–Económico e C8–Igualdade com os Pares (-0.30). Observa-se, ainda, uma correlação próxima entre as escalas V6–Autoridade e C8–Igualdade com os Pares (-0.29).

Registam-se 16 casos de correlações iguais a zero, indicando total falta de correspondência entre os pares de variáveis: V2–Realização e C19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência; V3–Promoção e C19–Melhorar o Nível Desempenho/Competência; V4–Estético e C13–Comparação com Outras Pessoas; V5–Altruísmo e C11–Responsabilidade; V8–Criatividade e C4–Franqueza; V8–Criatividade e C11–Responsabilidade; V10–Estilo de Vida e C4–Franqueza; V10–Estilo de Vida e C15–Flexibilidade no Padrão de Carreira; V12–Actividade Física e C3–Aceitação da Incerteza; V12–Actividade Física e C6–Curso Superior; V12–Actividade Física e C21–Tomar Riscos; V14–Risco e C17–Experimentar Empregos; V15–Interacção Social e C14–Variedade nas Profissões e Faculdades; V17–Variedade e C4–Franqueza; V17–Variedade e C25–Esforço; V18–Condições de Trabalho e C25–Esforço.

Estes resultados assumem uma importância relativa no que se refere à utilização dos instrumentos na prática do aconselhamento de carreira, ou seja, o padrão destas correlações permite considerar que podem ser usados como formas de medida independentes, destinadas a avaliar diferentes variáveis psicológicas – valores e crenças de carreira.

4.3.2 Análise factorial das escalas

Já vimos que o objectivo básico da análise factorial é simplificar a descrição do comportamento humano, através da redução a poucos factores ou traços comuns, do número de categorias obtidas a partir de uma multiplicidade inicial de variáveis do teste (Anastasi, 1988, p.157).

Deste modo, e a fim de se estudar a relação entre os valores e as crenças de carreira, a matriz de intercorrelações foi submetida a uma análise factorial em componentes principais, cujo resultado se apresenta no Quadro 4.24. Foram extraídos oito factores com λ maior que 1.00, que explicam 50% da variância dos resultados.

Quadro 4.24
Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira
Análise factorial das escalas em componentes principais

Valores e Crenças	Matriz dos factores								h ²
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
V1 Utilização das Capacidades	0.69	0.23	0.05	-0.07	0.09	-0.11	0.03	0.21	0.63
V2 Realização	0.71	0.17	-0.01	0.08	-0.12	-0.18	-0.03	0.18	0.60
V3 Promoção	0.57	-0.29	-0.14	-0.11	-0.28	-0.04	-0.09	0.23	0.55
V4 Estético	0.64	0.07	0.11	0.10	0.33	-0.03	0.01	0.06	0.54
V5 Altruísmo	0.58	0.19	0.19	0.23	0.35	-0.15	0.12	0.10	0.60
V6 Autoridade	0.48	-0.45	-0.23	-0.27	-0.11	0.03	0.04	-0.00	0.55
V7 Autonomia	0.59	-0.07	-0.11	-0.23	-0.25	0.32	-0.11	0.07	0.55
V8 Criatividade	0.63	-0.01	-0.02	-0.25	0.16	0.01	-0.14	0.06	0.49
V9 Económico	0.42	-0.37	-0.33	0.02	-0.31	0.05	-0.15	-0.12	0.53
V10 Estilo de Vida	0.50	-0.21	0.02	-0.14	-0.34	0.28	-0.09	0.04	0.50
V11 Desenvolvimento Pessoal	0.72	0.13	0.05	0.18	-0.02	0.07	-0.13	0.09	0.59
V12 Actividade Física	0.43	-0.29	0.09	-0.04	0.31	-0.02	-0.01	0.00	0.31
V13 Prestígio	0.53	-0.39	-0.24	-0.12	-0.05	-0.26	-0.01	-0.07	0.54
V14 Risco	0.41	-0.37	0.02	-0.19	0.34	0.02	0.21	-0.06	0.47
V15 Interacção Social	0.59	-0.02	0.28	0.28	0.23	0.13	0.12	-0.10	0.62
V16 Relações Sociais	0.63	-0.02	0.28	0.28	-0.02	0.16	-0.07	-0.13	0.60
V17 Variedade	0.63	-0.21	0.31	0.01	0.04	0.09	0.09	0.02	0.51
V18 Condições de Trabalho	0.59	0.01	0.01	0.17	0.03	0.17	0.05	0.03	0.44
C1 Situação Actual	-0.01	-0.06	-0.48	-0.06	0.48	0.15	-0.29	-0.09	0.35
C2 Planos de Carreira	-0.20	-0.41	0.53	0.02	-0.15	-0.11	-0.13	0.09	0.45
C3 Aceitação da Incerteza	-0.18	-0.18	0.54	0.06	-0.26	-0.12	0.06	-0.17	0.33
C4 Franqueza	0.22	0.56	0.02	0.18	-0.24	-0.07	0.07	-0.06	0.38
C5 Realização	0.25	0.17	-0.09	-0.28	-0.05	-0.40	0.19	-0.18	0.26
C6 Curso Superior	0.04	0.22	0.01	-0.06	0.26	0.12	-0.18	-0.49	0.16
C7 Satisfação Intrínseca	0.25	0.39	0.18	0.19	-0.13	0.01	0.02	-0.08	0.25
C8 Igualdade com os Pares	-0.23	0.33	0.28	0.28	0.16	0.31	0.00	0.30	0.37
C9 Ambiente de Trabalho Estruturado	-0.23	0.34	-0.04	-0.06	0.19	-0.19	-0.05	0.27	0.24
C10 Controlo do Padrão de Carreira	-0.00	0.48	-0.07	-0.17	-0.22	0.15	0.19	0.27	0.34
C11 Responsabilidade	-0.09	0.39	-0.18	-0.17	-0.08	0.37	0.22	-0.00	0.28
C12 Aprovação de Outros	-0.16	0.17	0.13	-0.36	0.19	0.34	0.18	0.13	0.23
C13 Comparação com Outras Pessoas	0.01	0.37	0.06	0.01	-0.09	0.52	0.12	-0.22	0.26
C14 Variedade nas Profissões e Faculdades	0.14	0.31	-0.06	0.24	-0.20	-0.17	-0.47	-0.09	0.28
C15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	-0.06	0.15	0.02	-0.29	0.07	0.23	-0.48	0.07	0.19
C16 Transição da Formação para o Emprego	-0.09	0.04	0.33	-0.53	0.18	0.02	-0.38	0.01	0.36
C17 Experimentar Empregos	0.03	-0.12	0.65	-0.32	-0.06	0.03	-0.06	-0.21	0.41
C18 Mudança de Local de Trabalho	-0.01	0.07	0.39	-0.40	-0.03	-0.25	0.22	0.06	0.29
C19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	-0.07	-0.04	0.27	0.07	-0.09	-0.04	-0.26	0.53	0.19
C20 Persistência quando há Incerteza	0.28	0.52	-0.09	-0.04	0.06	-0.19	-0.09	-0.13	0.36
C21 Tomar Riscos	0.15	0.46	0.14	-0.31	0.07	-0.24	-0.13	-0.05	0.35
C22 Formação Profissional	0.08	0.41	-0.29	-0.12	0.07	-0.19	0.14	0.27	0.25
C23 Negociar e/ou Procurar Emprego	0.16	0.35	0.05	0.16	-0.03	-0.19	-0.14	-0.30	0.24
C24 Ultrapassar Obstáculos	0.29	0.36	0.02	-0.31	-0.18	0.01	0.32	-0.19	0.30
C25 Esforço	0.18	0.66	0.04	-0.15	-0.16	0.01	-0.24	-0.05	0.49
lambda	6.78	4.02	2.42	1.93	1.72	1.82	1.44	1.42	Acum.
% de variância total	16	9	6	5	4	4	3	3	50%

De acordo com o procedimento anteriormente utilizado, efectuou-se a rotação da matriz através do método 'varimax', que permite reduzir o número de variáveis, agrupando aquelas que medem a mesma característica, sob a denominação de factor, obtendo-se a variância máxima (Santisteban, 1990, pp.208-209).

O Quadro 4.25 ilustra a matriz dos factores rodada e no Quadro 4.26 apresenta-se a síntese dessa matriz, a fim de proporcionar uma visão sobre as escalas agrupadas nos oito factores obtidos, com ordem decrescente de saturações.

Quadro 4.25
Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira
Análise factorial das escalas em componentes principais
Matriz dos factores rodada

Valores e Crenças	Factores							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
V1 Utilização das Capacidades	0.63	0.18	0.15	0.30	0.18	0.10	0.07	-0.18
V2 Realização	0.55	0.32	0.10	0.21	0.31	0.02	-0.07	-0.22
V3 Promoção	0.28	-0.00	0.04	0.06	0.64	-0.07	0.01	-0.26
V4 Estético	0.73	0.06	0.12	0.09	0.05	-0.04	0.04	0.03
V5 Altruismo	0.74	0.12	0.08	0.15	-0.14	-0.05	-0.09	-0.03
V6 Autoridade	0.20	-0.27	0.06	0.11	0.66	-0.09	-0.01	0.03
V7 Autonomia	0.31	0.03	0.05	-0.03	0.61	0.29	0.17	-0.07
V8 Criatividade	0.51	0.00	0.14	0.19	0.34	-0.00	0.28	0.02
V9 Económico	0.08	0.58	0.08	-0.12	0.70	-0.12	-0.12	0.07
V10 Estilo de Vida	0.25	0.00	-0.14	-0.10	0.61	0.19	-0.09	-0.09
V11 Desenvolvimento Pessoal	0.63	0.30	0.08	-0.05	0.29	0.08	0.02	-0.09
V12 Actividade Física	0.49	-0.24	0.00	0.04	0.16	-0.21	0.07	0.09
V13 Prestígio	0.26	-0.08	0.10	0.22	0.58	-0.31	-0.11	0.06
V14 Risco	0.44	-0.44	0.01	0.16	0.22	-0.12	0.01	0.19
V15 Interação Social	0.73	0.03	-0.13	-0.09	0.03	0.04	-0.13	0.15
V16 Relações Sociais	0.64	0.23	-0.21	-0.18	0.22	0.06	-0.06	0.09
V17 Variedade	0.63	-0.09	-0.25	0.02	0.28	0.01	-0.00	-0.02
V18 Condições de Trabalho	0.55	0.09	0.07	-0.09	0.26	0.14	-0.09	0.01
C1 Situação Actual	0.02	-0.13	0.58	-0.18	0.02	-0.16	0.27	0.32
C2 Planos de Carreira	-0.07	-0.15	-0.57	-0.15	-0.03	-0.31	0.09	-0.22
C3 Aceitação da Incerteza	-0.09	0.03	-0.66	-0.01	-0.08	-0.11	-0.08	-0.02
C4 Franqueza	0.13	0.53	0.03	0.16	-0.07	0.31	-0.18	-0.05
C5 Realização	0.06	0.12	0.04	0.59	-0.14	-0.02	-0.09	0.13
C6 Curso Superior	0.07	0.18	0.04	-0.01	-0.11	0.06	0.24	0.54
C7 Satisfação Intrínseca	0.25	0.41	-0.11	0.05	-0.08	0.23	-0.09	-0.00
C8 Igualdade com os Pares	0.09	0.06	-0.02	-0.32	-0.53	0.28	0.07	-0.25
C9 Ambiente de Trabalho Estruturado	-0.11	0.08	0.25	0.18	-0.39	-0.02	0.15	-0.22
C10 Controlo do Padrão de Carreira	-0.08	0.13	0.14	0.19	-0.06	0.53	0.01	-0.28
C11 Responsabilidade	0.00	0.04	0.20	0.07	0.02	0.60	0.01	0.06
C12 Aprovação de Outros	-0.02	-0.32	0.01	0.07	-0.22	0.41	0.28	-0.01
C13 Comparação com Outras Pessoas	0.03	0.13	-0.06	-0.17	-0.08	0.61	0.03	0.24
C14 Variedade nas Profissões e Faculdades	0.01	0.66	0.08	-0.09	0.07	-0.13	0.09	-0.03
C15 Flexibilidade no Padrão de Carreira	-0.09	0.10	0.09	-0.13	0.03	0.09	0.59	-0.02
C16 Transição da Formação para o Emprego	-0.05	-0.08	-0.19	0.15	-0.08	-0.05	0.71	0.02
C17 Experimentar Empregos	0.09	-0.08	-0.66	0.13	-0.01	0.02	0.34	0.11
C18 Mudança de Local de Trabalho	0.02	-0.13	-0.35	0.49	-0.11	0.06	0.14	-0.13
C19 Melhorar o Nível de Desempenho / Competência	0.04	0.04	-0.12	-0.16	-0.09	-0.12	0.21	-0.58
C20 Persistência quando há Incerteza	0.19	0.45	0.22	0.31	-0.06	0.11	0.08	0.11
C21 Tomar Riscos	0.10	0.31	0.01	0.44	-0.13	0.09	0.32	0.02
C22 Formação Profissional	0.02	0.11	0.42	0.36	-0.11	0.16	-0.04	-0.21
C23 Negociar e/ou Procurar Emprego	0.12	0.49	-0.17	0.12	-0.08	-0.02	-0.03	0.22
C24 Ultrapassar Obstáculos	0.11	0.13	-0.07	0.46	0.13	0.45	-0.05	0.14
C25 Esforço	0.05	0.57	0.08	0.20	-0.04	0.35	0.29	-0.03

Nota: As saturações a bold são as mais elevadas em cada factor

Quadro 4.26
Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira
Síntese da análise factorial em componentes principais
Matriz dos factores rodada

<p>Factor I</p> <p>V5 Altruísmo (0.74) V4 Estético (0.73) V15 Interacção Social (0.73) V16 Relações Sociais (0.64) V1 Utilização das Capacidades (0.63) V11 Desenvolvimento Pessoal (0.63) V17 Variedade (0.63) V2 Realização (0.55) V18 Condições de Trabalho (0.55) V8 Criatividade (0.51) V12 Actividade Física (0.49) V14 Risco (0.44) *</p>	<p>Factor IV</p> <p>C5 Realização (0.59) C18 Mudança de Local de Trabalho (0.49) C24 Ultrapassar Obstáculos (0.46) C21 Tomar Riscos (0.44)</p>
<p>Factor II</p> <p>C14 Variedade nas Profissões e Faculdades (0.66) C25 Esforço (0.57) C4 Franqueza (0.53) C23 Negociar e/ou Procurar Emprego (0.49) C20 Persistência quando há Incerteza (0.45) V14 Risco (-0.44) * C7 Satisfação Intrínseca (0.41)</p>	<p>Factor V</p> <p>V9 Económico (0.70) V6 Autoridade (0.66) V3 Promoção (0.64) V7 Autonomia (0.61) V10 Estilo de Vida (0.61) V13 Prestígio (0.58) C8 Igualdade com os Pares (-0.53) C9 Ambiente de Trabalho Estruturado (-0.39)</p>
<p>Factor III</p> <p>C3 Aceitação da Incerteza (-0.66) C17 Experimentar Empregos (-0.66) C1 Situação Actual (0.58) C2 Planos de Carreira (-0.57) C22 Formação Profissional (0.42)</p>	<p>Factor VI</p> <p>C13 Comparação com Outras Pessoas (0.61) C11 Responsabilidade (0.60) C10 Controlo do Padrão de Carreira (0.53) C12 Aprovação de Outros (0.41)</p>
	<p>Factor VII</p> <p>C16 Transição da Formação para o Emprego (0.71) C15 Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.59)</p>
	<p>Factor VIII</p> <p>C19 Melhorar o Nível Desempenho/Competência (-0.58) C6 Curso Superior (0.54)</p>

* Escalas que saturam em mais de um factor

O factor I, que explica 16% da variância dos resultados, é constituído apenas por escalas de valores, reunindo integralmente as sete escalas que integravam o factor I da análise em componentes principais – matriz rodada – do respectivo instrumento. Aqui, surgem 12 escalas ao todo, que são, por ordem decrescente de grandeza de correlação, todas elas positivas, V4–Altruísmo (0.74), V4–Estético e V15–Interacção Social (0.73), V16–Relações Sociais (0.64), V1–Utilização das Capacidades, V11–Desenvolvimento Pessoal e V17–Variedade (0.63), V2–Realização e V18–Condições de Trabalho (0.55), V8–Criatividade (0.51), V12–Actividade Física (0.49), V14–Risco (0.44).

No factor II, explicativo de 9% da variância, saturam as seis escalas de crenças presentes no primeiro factor da análise em componentes principais desse instrumento (matriz rodada) e surge, igualmente, a única escala repetida nesta síntese, que é a escala V14 – Risco, com uma correlação negativa, precisamente a única escala de valores presente neste factor. Assim, este factor integra as escalas C14–Variedade nas Profissões e Faculdades (0.66), C25–Esforço (0.57), C4–Franqueza (0.53), C23–Negociar e/ou Procurar Emprego (0.49), C20–Persistência quando há Incerteza (0.45), V14–Risco (-0.44) e C7–Satisfação Intrínseca (0.41).

O factor III explica 6% da variância dos resultados e inclui apenas escalas de crenças, que são C3–Aceitação da Incerteza e C17–Experimentar Empregos (ambas com -0.66), C1–Situação Actual (0.58), C2–Planos de Carreira (-0.57), C22–Formação Profissional (0.42). Apenas esta última escala não estava contida no factor II da análise factorial das crenças de carreira, mantendo-se a relação invertida nos factores.

O factor IV, explicativo de 5% da variância dos resultados, é também exclusivamente composto por escalas de crenças, C5–Realização (0.59), C18–Mudança de Local de Trabalho (0.49), C24–Ultrapassar Obstáculos (0.46) e C21–Tomar Riscos (0.44).

No factor V, que explica 4% da variância, concentram-se seis escalas de valores e duas escalas de crenças, sendo as correlações destas últimas negativas, V9–Económico (0.70), V6–Autoridade (0.66), V3–Promoção (0.64), V7–Autonomia e V10–Estilo de Vida (0.61), V13–Prestígio (0.58), C8–Igualdade com os Pares (-0.53) e C9–Ambiente de Trabalho Estruturado (-0.39).

O factor VI, também explicativo de 4% da variância dos resultados, engloba quatro escalas de crenças, três delas também presentes no factor V da análise factorial realizada para as crenças, que são C13–Comparação com Outras Pessoas (0.61), C11–Responsabilidade (0.60), C10–Controlo do Padrão de Carreira (0.53) e C12–Aprovação de Outros (0.41). Esta última escala, com a saturação mais baixa deste factor, surgia no factor VI da anterior análise factorial das crenças.

O factor VII e o factor VIII explicam, cada um, 3% da variância dos resultados e englobam duas escalas de crenças cada: C16–Transição da Formação para o Emprego (0.71) e C15–Flexibilidade no Padrão de Carreira (0.59), presentes no factor VII e, igualmente presentes no factor III da análise factorial das escalas de crenças;

C19—Melhorar o Nível Desempenho/Competência (-0.58) e C6—Curso Superior (0.57), que saturam no factor VIII, tal como se verificava no factor VII da anterior análise das crenças e, coincidentemente, com correlações muito próximas.

Verifica-se que, na sua constituição global, os factores encontrados se assemelham aos anteriormente encontrados quando se efectuou a análise factorial às intercorrelações entre as escalas de cada um dos instrumentos.

Constata-se, pela síntese da análise factorial, que as escalas de valores e de crenças, para além de estarem representadas de forma independente, se organizam de acordo com os modelos teóricos subjacentes aos dois instrumentos e segundo os estudos de referência anteriormente citados.

Mantém-se o agrupamento em factores isolados das variáveis avaliadas através de cada instrumento, pelo que se pode concluir, mais uma vez, que as escalas são independentes, medindo cada teste aspectos diferentes que podem ser usados em avaliação e aconselhamento de carreira, de modo a ajudar as pessoas a detectar os valores que procuram na vida e a desencadear as acções de acordo com as suas crenças, para ultrapassar os obstáculos e alcançar os objectivos.

Parece muito pertinente a continuação das investigações com várias dimensões psicológicas, no âmbito do modelo C-DAC, podendo o estudo dos valores e das crenças de carreira contribuir para ajudar os indivíduos a encontrarem satisfação nas suas vidas.

4.4 Análise de conteúdo das questões abertas da Ficha Individual

Depois de estudados os instrumentos do ponto de vista psicométrico, verificada a sua relação e analisadas as diferenças entre grupos, segundo as variáveis sexo, grupo etário e ano curricular, procedeu-se ao tratamento das questões abertas da Ficha Individual.

É importante o uso de medidas qualitativas para avaliar as influências do meio envolvente nas escolhas dos indivíduos, e comparar às medidas quantitativas, diversificando a metodologia (Herr, 1988, pp.13-14).

Deste modo, com o objectivo de aferir alguns aspectos que determinam escolhas, projectos, facilidades e dificuldades de carreira, foram analisados os dados expressos pelos participantes.

A posteriori pode pensar-se que teria sido mais fácil proceder ao tratamento das respostas, se as questões tivessem sido fechadas, conseguindo-se, assim, um conjunto de procedimentos mais uniformes e criando as condições para garantir uma equidade nos métodos seguidos. Mas tais questões fechadas não poderiam ter sido formuladas, pois ainda não se conhecia o modelo que iria ser considerado na sua cotação, tendo por isso as questões abertas sido pensadas durante a fase preparatória do estudo, como defende Lazarsfeld (citado em Lebart e Salem, 1988, p.13).

Em seguida, apresenta-se a descrição e explicação da técnica de análise usada, bem como a sua fundamentação e justificação.

4.4.1 Fundamentação da análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação particularmente útil para analisar os dados de questões abertas. Sempre que um investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as respostas dos indivíduos questionados, deverá recorrer a perguntas abertas, sendo depois os dados obtidos sujeitos a este método de análise (Vala, 1997, pp.105-107).

A análise de conteúdo deve servir objectivos predominantemente descritivos e classificatórios, exigindo a explicitação dos procedimentos utilizados e não existindo uma teoria de base para além da análise linguística. Esta técnica de pesquisa permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, permitindo fazer inferências dos dados para o seu contexto (Vala, 1997, p.103).

As questões abertas foram formuladas sem uma grelha de respostas pré-estabelecida, podendo as respostas ser dadas a partir de um texto totalmente livre. Pretendia-se obter uma informação alargada, num curto espaço de tempo e conseguir potenciais respostas variadas, explícitas e compreensivas (Lebart e Salem, 1988, p.14).

Uma das principais dificuldades no tratamento das respostas livres encontra-se no domínio do estudo sintagmático dos textos e na distinção das unidades de contagem, sendo necessário proceder a uma segmentação em unidades mínimas distintas (Lebart e Salem, pp.20-21). Em termos linguísticos, há sempre zonas de indeterminação, sendo difícil traçar limites claros, uma vez que a matéria em que opera a análise é contínua, sendo por isso necessário examinar atentamente o contexto lexical para simplificar as categorias (Muller, 1968, citado em Lebart e Salem, 1988, p.22).

Como qualquer outra prática de pesquisa, a análise de conteúdo pressupõe objectivos e referentes teóricos, devendo seleccionar-se um certo número de conceitos que refiram um determinado modelo, sendo esta a primeira etapa em qualquer processo de investigação empírica (Vala, 1997, p.109). A sua finalidade será efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1977, pp.38-39; Vala, 1997, p.104).

O *corpus*, ou seja, o conjunto de elementos sobre os quais se baseia a análise (Bardin, 1977, p.96; Lebart e Salem, 1988, p.181) é teoricamente constituído pela globalidade de respostas às quatro questões abertas, devendo obedecer a regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1977, pp.97-98).

O tipo de tratamento utilizado em codificação reduz sempre a informação de base, já que nenhum método permite classificar de forma exaustiva os conteúdos de respostas livres; contudo, há que proceder ao seu agrupamento em várias categorias, a partir das repetições dos temas abordados (Lebart e Salem, 1988, pp.17-18).

A leitura do conteúdo das comunicações não deve ser estabelecida unicamente 'à letra', mas antes deverá realçar o sentido que se encontra em segundo plano (Bardin, 1977, pp.41-42). A partir de uma primeira leitura 'flutuante' surgem intuições, sendo necessário classificá-las de acordo com critérios que permitam a sua repartição, do geral para o particular ou vice-versa (Bardin, 1977, pp.60-62).

Na sequência da concretização do plano de organização dos dados, iniciou-se a leitura integral das respostas às questões abertas, começando a emergir impressões e orientações que vieram a ser projectadas em categorias. Este período de intuições teve por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias suscitadas por essa análise prévia (Bardin, 1977, pp.95-96).

Procurou-se criar uma grelha de categorização, construída a partir da reflexão sobre os dados analisados e definida a partir da classificação analógica e progressiva dos elementos, tendo sido constituídas quatro categorias: (1) aspectos extrínsecos e/ou ligados a variáveis externas e/ou sistémicos; (2) aspectos intrínsecos e/ou pessoais e/ou motivacionais; (3) aspectos curriculares e/ou ligados à formação, curso ou conhecimentos académicos; (4) aspectos profissionais e/ou ligados ao mercado de trabalho. Foi essa a primeira versão de categorias de análise apresentada, as quais procuravam agrupar as várias respostas, num esforço de síntese que visava dar consistência às mesmas, mas que não se revelaram mutuamente exclusivas, homogêneas, pertinentes e objectivas (Bardin, 1977, p.120).

Redefiniu-se, então, o método de classificação para um sistema de categorias previamente fornecido e repartindo-se da melhor maneira possível os elementos à medida que fossem sendo encontrados (Bardin, 1977, p.120). Assim, considerou-se o modelo dos determinantes da carreira (cf. subcapítulo 1.2.3) para dar uma fundamentação teórica à metodologia de análise, o qual pode ser considerado como bastante vasto e completo, sendo suficientemente integrador do conjunto de aspectos que influenciam as carreiras dos indivíduos.

Com a listagem de categorias principais e subcategorias constituída, reiniciou-se a leitura do *corpus*, tendo cada parte essencial dos dados sido reclassificada, de acordo com a versão final das categorias, possuindo assim uma coerência intrínseca que possibilitou a posterior análise de conteúdo, isto é, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e que permitiu a passagem da descrição dos dados à sua interpretação (Bardin, 1977, pp.38-39).

O processo de análise dos dados prosseguiu de forma fragmentada, mas metódica e organizada, respeitando sempre os dados concretos e procurando a integração num todo coerente. Nalguns casos, com uma simples reorganização da sequência do texto da resposta, conseguiu-se dar ao *corpus* um olhar diferente daquele que resultaria da simples leitura sequencial, num esforço de identificar aquilo que era, de facto, mais importante para os sujeitos (Lebart e Salem, 1988, p.40).

A organização da codificação obedeceu ao recorte do texto ou escolha das unidades de análise, à enumeração das regras de contagem e à agregação em categorias (Bardin, 1977, p.104). Os temas abordados nas respostas foram considerados a unidade de registo de base, uma vez que, apesar da sua forma irregular, permitem

classificar, registar e estudar motivações, opiniões, tendências, valores e crenças expressas pelos indivíduos (Bardin, 1977, pp.105-106).

O processo de categorização contemplou a etapa do inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou repartição organizada dos elementos, tendo como principal objectivo a representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1977, pp.117-119).

Com a utilização do modelo do arco normando, pretendeu-se garantir a exaustividade e a exclusividade das categorias de análise de conteúdo (Vala, 1997, pp.113-114). Cumpriram-se os parâmetros metodológicos em todas as etapas, desde a constituição do *corpus* até ao sistema de quantificação, passando pela escolha das unidades de análise, de modo a garantir que se media o que efectivamente se pretendia medir e que os mesmos critérios de classificação eram utilizados ao longo da categorização (Vala, 1997, pp.116-117).

4.4.2 Resultados da análise de conteúdo

Depois de ultrapassadas as anteriores fases do processo de análise, pensou-se no tratamento mais simples sobre os dados – a quantificação das ocorrências, com a hipótese implícita de que quanto maior o interesse dos indivíduos por um determinante, maior será o número presente de indicadores relativos a esse mesmo determinante, obtendo-se assim uma matriz de frequências (Bardin, 1977, pp.114-116; Vala, 1997, pp.118-119).

Ainda que não existam modelos ideais, a análise de conteúdo quantitativa permite ir mais longe do que a qualitativa, devendo as regras de todo o processo inferencial subjacente à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador (Vala, 1997, p.126).

Conforme já referido, a constituição das categorias foi inspirada no modelo dos determinantes da carreira, tendo os resultados sido distribuídos pelas respectivas categorias: determinantes pessoais ou base biológica e determinantes situacionais ou base geográfica.

À medida que a análise de conteúdo decorria, verificou-se que o conjunto de temas não era tão vasto quanto o número de categorias existentes no modelo de determinantes da carreira, pelo que se procedeu à sua agregação, tendo-se constituído

seis subcategorias: 1ª) Necessidades, Valores, Interesses, Personalidade; 2ª) Inteligência, Aptidões, Aptidões Especiais; 3ª) Realização; 4ª) Comunidade, Sociedade; 5ª) Escola, Família, Pares; 6ª) Mercado de Trabalho, Práticas / Oportunidades de Emprego, Política Social, Economia.

Assim, obtiveram-se três subcategorias para cada tipo de determinante principal da carreira, para usar um sistema de codificação coerente e preciso, a partir da análise de conteúdo dos temas abordados nas unidades de registo das respostas à Ficha Individual.

No Quadro 4.27, apresentam-se exemplos de respostas-tipo, principais aspectos considerados e respectivos determinantes da carreira ou subcategorias de classificação.

Quadro 4.27
Exemplificação da análise de conteúdo

Questão	Resposta-Tipo	Subcategoria	Principais aspectos considerados	Determinante
1ª	"Beleza da profissão, interesse pela área da saúde, matérias do curso aliciantes"	1ª	Razões de escolha do actual curso, em que se manifesta o gosto e interesse pela área de formação	Aspectos pessoais
1ª	"Contribuir para uma melhor qualidade de vida da população, poder ajudar as pessoas e desenvolver projectos de promoção de saúde"	4ª	Razões de escolha do actual curso, em que se constata a vontade em apoiar os outros e a sociedade	Aspectos situacionais
2ª	"Evoluir, progredir, ser promovido e sentir-me realizado"	3ª	Projectos de carreira para o futuro, que abrangem a vontade de ascender, subir de categoria e chegar ao topo da carreira profissional	Aspectos pessoais
3ª	"Apoio e relacionamento com amigos e familiares nas decisões, bem como a presença de bons professores e explicadores"	5ª	Aspectos facilitadores para atingir os objectivos, em que se dá relevo ao suporte dos outros, quer na escola, quer no serviço	Aspectos situacionais
4ª	"Acesso / ingresso / admissão ao ensino superior pelas médias exigidas"	2ª	Dificuldades ao longo da carreira, em que se aponta a falta de êxito nas notas obtidas	Aspectos pessoais
4ª	"Conseguir colocação como efectiva, entrada nos quadros"	6ª	Dificuldades ao longo da carreira, em que se salienta a falta de vagas para se integrar o mercado de trabalho	Aspectos situacionais

A Ficha Individual incluía questões que visavam a obtenção de dados de carácter mais pessoal, abordando aspectos relativos às escolhas dos estudantes, às suas perspectivas de futuro e aos aspectos a que os indivíduos consideram facilitar ou dificultar o percurso ao longo da carreira.

Na discussão dos resultados de uma amostra de estudantes universitários, Lima (1989) procedeu à análise da percentagem de respostas directas (sim/não), deixando para um estudo posterior as justificações dos estudantes. Na presente investigação, dado não existirem questões fechadas desse tipo, procurou-se encontrar um modelo de suporte teórico aos resultados obtidos, por forma a possibilitar a sua integração num quadro conceptual que permitisse uma interpretação coerente.

Segue-se o Quadro 4.28, com as frequências e percentagens relativas registadas pelas ocorrências no *corpus*, extraídas a partir da análise de conteúdo dos temas abordados pelos estudantes do ensino superior.

Quadro 4.28
Frequência das ocorrências no corpus
Análise de conteúdo dos temas

Categoria Subcategoria	Razões de escolha do actual curso		Projectos de carreira para o futuro		Questões abertas Aspectos facilitadores para objectivos		Dificuldades ao longo da carreira	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª Necessidades / Valores Interesses / Personalidade	252	47	128	25	184	40	59	15
2ª Inteligência Aptidões / Aptidões Especiais	51	10	61	12	51	11	51	13
3ª Realização	9	2	127	24	18	4	48	12
Aspectos pessoais / biológicos	312	59	316	61	253	55	158	40
4ª Comunidade Sociedade	88	16	45	9	11	3	4	1
5ª Escola / Família Pares	23	4	9	2	130	28	96	24
6ª Economia / Política Social Mercado de Trabalho / Oportunidades de emprego	112	21	145	28	63	14	136	35
Aspectos situacionais / geográficos	223	41	199	39	204	45	236	60
Total	535	100	515	100	457	100	394	100

A questão “Principais razões de escolha do actual curso” visava investigar quais os aspectos que determinam as opções efectuadas por estes estudantes, quando ingressam neste tipo de cursos superiores.

Na 1ª subcategoria, salientou-se o gosto pela área da saúde, pelo curso escolhido ou pela profissão a exercer; na 2ª subcategoria considerou-se a questão das médias de ingresso no ensino superior, que estiveram na razão de escolha do curso; na 3ª subcategoria, integraram-se as respostas que focavam as perspectivas de futuro e a progressão na carreira; na 4ª subcategoria foi fulcral o querer ser útil aos outros, ajudar os indivíduos em particular ou a sociedade, a partir da investigação científica e laboratorial; na 5ª subcategoria foi fundamental haver informação anterior sobre a área, curso ou profissão e/ou conhecer gente a trabalhar na mesma, focando-se a influência de amigos, professores ou familiares na decisão; finalmente, na 6ª subcategoria foi essencial a referência às saídas profissionais, facilidade de colocação, falta de técnicos na área, estabilidade de emprego e condições monetárias previstas. Registou-se como mais importantes para a escolha do curso, os aspectos pessoais, com 58%, ficando os aspectos situacionais com 42%. Destaca-se o gosto, interesse e apetência pela área da saúde ou curso frequentado (47%), havendo os que optam pela garantia de emprego (21%) e os que pretendem ajudar as pessoas e a sociedade (16%).

Quanto a “Principais projectos de carreira para o futuro” procurava-se estudar os objectivos de vida (pessoal e profissional) destes indivíduos, designadamente quando finalizassem o curso. Os resultados da análise de conteúdo apontam para uma maior ênfase nos aspectos pessoais, em relação aos projectos de carreira para o futuro, com 61%, tendo os aspectos situacionais um peso de 39%, ainda que seja a subcategoria que contém os determinantes mercado de trabalho / oportunidades de emprego aquela que reúne maior percentagem de ocorrências. Verificou-se na 1ª subcategoria o querer continuar a aprender e a recolher conhecimentos relativamente à área de valorização e interesse; na 2ª subcategoria a vontade de melhorar as aptidões, de se ser capaz e competente no desempenho da função; na 3ª subcategoria a pretensão de evoluir, ascender, progredir e subir na carreira profissional; na 4ª subcategoria o querer praticar o bem pelos outros ou pela sociedade, servindo e ajudando na melhoria da qualidade de vida; na 5ª subcategoria o contar com o apoio de colegas como principal plano de carreira e na 6ª subcategoria a procura de emprego imediato, estabilidade, ingresso no quadro, um local de trabalho ou objectivo específico. Salientou-se para esta questão a

maior preocupação em arranjar uma colocação no mercado de trabalho (28%), seguindo-se a continuação do interesse pela área de saúde com a prossecução dos estudos (25%) e a realização profissional, como projecto de carreira para o futuro (24%).

Relativamente aos "Principais aspectos facilitadores para atingir os objectivos de carreira" e às "Principais dificuldades sentidas ao longo da carreira", o objectivo destas questões era averiguar aquilo que as pessoas consideram ser favorável ou desfavorável no seu percurso de vida. Os dados apontam, no primeiro caso, para a consideração de que são as próprias características pessoais, o gosto, o interesse pela área e pela profissão e o desejo de adquirir mais conhecimentos, os principais aspectos que contribuem para alcançar os objectivos (40%), seguindo-se o apoio da família, amigos, professores, bem como o ambiente de trabalho entre colegas, a equipa e chefia envolvidas (28%). Apenas 14% considera como aspecto facilitador a possibilidade de colocação, o número de vagas existentes e o alargamento dos quadros, as razões que pesam mais para se ter sucesso na carreira e 11% considera que o mais importante é dar o seu melhor, demonstrar as suas capacidades e aproveitar as boas médias para manter um elevado desempenho. Na 3ª categoria, apenas com 4%, considerou-se o sentimento de realização pessoal e profissional e a perspectiva de evolução e na 4ª categoria (com 3%), o sentido de utilidade para com os outros, como factores facilitadores do alcance dos objectivos de carreira. Assiste-se, de novo, a uma maior ponderação dos aspectos pessoais (55%) face aos aspectos situacionais (45%). No segundo caso, verifica-se uma maior percentagem para os aspectos situacionais (60%) e uma menor percentagem para os aspectos pessoais (40%) como razões apontadas como causas possíveis das dificuldades sentidas ao longo da carreira. Salientam-se os aspectos relacionados com problemas de acesso ao mercado de trabalho, condições de remuneração, estabilidade contratual, recursos tecnológicos e humanos dos serviços e competição entre as diversas classes profissionais (35%). Em seguida, surgem as dificuldades de integração na escola, os conflitos com colegas, chefias ou professores e os problemas causados pela distância da família ou amigos (24%). A falta de motivação, de interesse, de formação e/ou informação (15%), as dificuldades de acesso ao curso pretendido devido às notas obtidas e ao pior desempenho (13%), a conciliação dos diversos papéis e o sentido de evolução, progressão e ascensão na carreira (12%) foram os aspectos referidos como

factores pessoais que criaram dificuldades na carreira aos participantes, apenas 1% tendo considerado como causa os próprios clientes ou utentes dos serviços de saúde.

De um modo geral, todas as respostas são classificáveis, ainda que com diferentes graus de intensidade nos vários determinantes presentes. Pode constatar-se que, para a 1ª questão foram identificadas 535 ocorrências no *corpus* analisado (n=352), para a 2ª questão registaram-se 515 ocorrências no *corpus* analisado (n= 350), para a 3ª questão as ocorrências tidas em conta no *corpus* analisado (n= 335) foram 457 e para a 4ª questão foram consideradas 394 ocorrências a partir do *corpus* analisado (n=320).

Denota-se nas 1ª e 2ª subcategorias a saliência dada às características pessoais como responsáveis pelas razões de escolha do curso (57%), pelos projectos de carreira para o futuro (37%) e nos aspectos facilitadores para atingir os objectivos de carreira (51%), não sendo essas mesmas características pessoais tão apontadas como causas das dificuldades sentidas ao longo da carreira, ainda que a percentagem seja significativa (28%). Os aspectos situacionais que englobam questões económicas, financeiras, sociais, de mercado de trabalho e de práticas ou oportunidades de emprego surgem como principais causadores das dificuldades sentidas ao longo da carreira (35%), mas também integram os projectos de carreira para o futuro (28%), sendo designadamente referidas como principais razões de escolha do curso (21%) e como contribuindo para facilitar o atingimento dos objectivos (14%). A subcategoria que engloba os aspectos “escola/família e pares” merece uma referência nos aspectos facilitadores para alcançar os objectivos de carreira (28%), mas também nas principais dificuldades sentidas ao longo da carreira (24%), dependendo da forma como são equacionadas as 3ª e 4ª questões colocadas. Na subcategoria “realização” evidencia-se a sua referência nos projectos para o futuro (24%), mas também nas razões para sentir dificuldades ao longo da carreira (12%). Finalmente, na subcategoria “comunidade e sociedade”, é nas razões de escolha do curso (16%) e nos projectos de carreira para o futuro (9%), que surgem as referências.

Analisando os resultados ainda globalmente, verifica-se que os aspectos pessoais ou biológicos são os determinantes mais referenciados nas três primeiras questões, respectivamente com 59%, 61% e 55%, apenas lhes sendo conferido uma menor percentagem na 4ª questão (40%), sendo os aspectos situacionais aqueles que reúnem uma maior percentagem de respostas nessa última pergunta (60%).

Tal como sugerido em Lima (1989, 1998), também se poderá vir a aprofundar o âmbito desta análise, designadamente no cruzamento com as diversas variáveis estudadas.

No final do século passado assistiu-se ao crescente interesse dos conselheiros de carreira pelas experiências subjectivas dos indivíduos, pela identificação de temas de vida e respectiva análise das tensões que padronizam as carreiras e influenciam a tomada de decisão (Savickas, 1992). Daí, se ter tornado tão importante proceder à análise, ainda que sumária, das respostas às questões abertas da Ficha Individual especificamente concebida para a presente investigação. Quanto à escolha dos parâmetros de análise, qualquer modelo explicativo do ajustamento e sucesso no ensino superior deve integrar factores pessoais, sociais e do meio envolvente (Russel e Petrie, 1992). Optou-se pela classificação das respostas às questões abertas através de um modelo teórico bem fundamentado e que englobasse as diversas variáveis presentes nas escolhas dos indivíduos ao longo da carreira. É de referir o grande significado que assumem os contributos de Super (Bingham, 2001, pp. 23-24) e o facto do modelo do Arco Normando disponibilizar os inúmeros vectores que guiam o desempenho dos indivíduos na esfera do seu espaço de vida. São as pessoas os verdadeiros decisores e as pedras-chave que sustentam todas as restantes fontes de influência para o desenvolvimento da carreira. Assim, conforme já foi afirmado, os determinantes situacionais e pessoais não devem ser olhados como uma dicotomia, mas antes como um *continuum* (Herr e Cramer, 1996, p.30; Super, 1993). Esta ideia presente nos dois segmentos do arco normando, poderá ser aproveitada pelos conselheiros, a fim de se flexibilizarem para ajudar os clientes a lidarem com qualquer tipo de problemas de desenvolvimento e ajustamento na carreira. A riqueza e simultânea simplicidade deste modelo, levou a que fosse usado na análise realizada, na tentativa de cumprir os objectivos pretendidos através de aspectos que permitissem cruzar as teorias de base da investigação. Fica, contudo, em aberto a discussão de outras possibilidades de análise futuras, a fim de complementar e, de algum modo, ultrapassar as expectativas geradas por este estudo.

CONCLUSÕES

Tal como na maioria das investigações deste tipo, vários aspectos do presente estudo limitam a certeza das conclusões. A selecção e composição da amostra pode impedir a generalização dos resultados, mas é um ponto de partida para futuras pesquisas com os mesmos instrumentos, para verificar as relações existentes entre as variáveis consideradas e cruzá-las, eventualmente, com a tomada de decisão para as escolhas de carreira.

As investigações sobre a carreira devem alargar o seu âmbito de aplicação aos diversos segmentos da população, atendendo a factores estruturais e culturais no condicionamento dos comportamentos vocacionais dos indivíduos (Savickas e Walsh, 1996). Os estudos devem ser sempre contextualizados, quer relativamente à população de referência, quer à conjuntura em que foram realizados, devido às constantes mudanças existentes na sociedade (Borgen e Amundson, 1988, p.192).

Quaisquer resultados obtidos numa investigação desta natureza merecem a preocupação científica sobre a sua perpetuidade ao longo do tempo, devendo realizar-se estudos periódicos de replicação, de modo a confirmar as descobertas anteriores ou encontrar possíveis mudanças. Há que considerar o momento em que o estudo é realizado, a especificidade da amostra ou as premissas de base, devendo os resultados ser interpretados como indicações preliminares na comparação com outros estudos realizados (Sverko, 1999, p.99).

As amostras variam na sua relação com os objectivos de investigação, sendo algo frequente usar os estudantes do ensino superior como sujeitos. Segundo investigações referidas em Herr e Cramer (1992), mais de 50% deste tipo de população americana apresenta problemas de carreira, quer em relação às razões de escolha dos cursos e ida para os estabelecimentos de ensino, quer pela motivação para atingir os objectivos e alcançar a realização. As actividades do ensino superior também fazem parte de um processo, não se tratando de um acontecimento isolado, pelo que a orientação e aconselhamento de carreira ao longo da permanência dos alunos nas instituições devem ser sequenciais para levar os estudantes a um determinado ponto de maturidade e de tomada de decisão, com vista à colocação efectiva (p.457). Estes estudantes são um grupo heterogéneo em termos de idade e estatuto socio-económico, motivação e expectativas face aos cursos, e sofisticação no

planeamento da carreira (p.462). Necessitam de informação de carreira sobre as profissões compatíveis com a sua escolha principal, sobre os locais e pessoas no terreno que podem ajudar no planeamento da carreira (nomeadamente em relação a cursos mais flexíveis que permitam a escolha de diferentes profissões), sobre o mercado de trabalho, mas também sobre si próprios, para escolherem profissões que vão ao encontro dos seus valores, objectivos, preferências e estilo de vida (p.459).

Nos Estados Unidos da América, embora exista uma maioria de estudantes do ensino superior com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, está a aumentar tendencialmente a presença de estudantes mais velhos. Os estudantes 'tradicionais' representam cerca de 56% e os estudantes mais velhos (com idades iguais ou superiores a 25 anos) são cerca de 42% (Herr e Cramer, 1992, p.458). Na amostra deste estudo, e tendo sido similar o critério utilizado na constituição dos grupos etários, as proporções são 63% para os estudantes mais jovens e 37% para os estudantes mais velhos. Relativamente à distribuição da amostra para as outras variáveis, o sexo feminino está representado com 80%, sendo estes cursos das áreas da saúde maioritariamente frequentados por mulheres, para as quais haverá valores e interesses sociais mais elevados. Nota-se que a percentagem de alunos em cursos que não foram a sua primeira escolha, é de 54, o que parece suficientemente significativo para reforçar a necessidade de intervenções junto desta população-alvo. Lima (1989) também comparou subamostras de diferentes anos, considerando-se no presente estudo importantes os períodos de transição respeitantes à adaptação ao estabelecimento de ensino (1º ano) e à perspectiva de ingresso no mundo do trabalho com uma habilitação superior (4º ano).

(O desenvolvimento de carreira é um processo contínuo que, nos cursos superiores, deve começar cedo, logo nos anos iniciais. Uma exploração sistemática e compreensiva de valores, crenças, interesses, competências e outros aspectos psicológicos, combinada com a integração no curso, as opções de emprego e os aspectos do trabalho e a aprendizagem da capacidade para tomar decisões eficazes, podem levar a um resultado mais positivo no final desse grau de escolaridade) (Shinkman, 1981, p.121).

Os jovens estudantes e alunos finalistas devem ser apoiados na integração no mundo profissional, podendo haver acções de análise e selecção para empresas, que constituam oportunidades de carreira para os recém-licenciados. Esses apoios

podem incluir campanhas de recrutamento, sessões de apresentação de empresas, eventos de formação, *workshops* interactivos, colocação dos *curricula vitae* em bases de dados *on-line* e iniciativas de captação de potenciais candidatos, através dos gabinetes de saídas profissionais ou associações de estudantes dos estabelecimentos de ensino superior.

Há que manter um certo compromisso institucional, de modo a que os estudantes reconheçam a legitimidade da função de ajuda na carreira, através do empreendimento organizacional. Este tipo de suporte é muito importante, devendo englobar quer a vertente do aconselhamento, quer o próprio planeamento, com serviços articulados e compreensivos (Herr e Cramer, 1992, pp.463-465).

(Os estudantes do ensino superior devem conseguir encontrar especificamente no aconselhamento de carreira formas de apoio na selecção de campos de estudo mais vastos, na auto-avaliação e análise, na compreensão do mundo do trabalho, na tomada de decisão e no próprio acesso a actividades profissionais (Herr e Cramer, 1996, pp.485-488).]

Hoje em dia, através da *internet* existem diversos portais de emprego onde se podem registar as candidaturas e obter dados sobre o mundo do trabalho, bem como recolher informações úteis sobre estabelecimentos de ensino, cursos, empresas, funções, vagas, concursos, fontes de conhecimento e de cultura, notícias e tendências de recursos humanos, estratégias e tácticas de auto-conhecimento e conselhos para situações de avaliação. Também existem organizações que visam o desenvolvimento dos indivíduos e a cooperação internacional mediante o intercâmbio de estudantes em aprendizagem prática através de estágios em todo o mundo, como por exemplo a AIESEC—Association Internationale des Étudiants en Sciences Economiques et Commerciales (www.forumdetalentos.com). Contudo, não se pode contar com estes meios como a solução para todos os problemas de carreira, devendo sim ser considerados como uma preciosa fonte de informação e aprendizagem, quer para os indivíduos potenciais clientes, quer para os próprios psicólogos, mas não dispensando nunca a acção conjunta proporcionada pelo aconselhamento.

As questões sobre como um indivíduo se prepara, selecciona informação e funciona no mundo do trabalho sempre mereceram um considerável interesse por parte da psicologia da orientação e aconselhamento de carreira, havendo contribuições teóricas

e empíricas para descrever as complexidades das escolhas profissionais e do desenvolvimento de carreira. Contudo, reconhecendo a complexidade do funcionamento do mundo do trabalho, há que alargar ainda mais as estratégias de intervenção (Phillips, 1992, p.513).

Recentemente, tem-se vindo a assistir a inúmeras mudanças na natureza e estrutura dos sistemas em que as pessoas vivem. Procura-se, cada vez mais, dar um significado coerente à vida, pelo que o aconselhamento de carreira deve ser visto de forma dinâmica, criativa e individualizada, integrando o aconselhamento pessoal, a fim de ajudar os indivíduos do modo mais completo e eficaz possível.

Existem ainda diversos aspectos negativos associados ao aconselhamento de carreira, que podem condicionar a aceitação dos indivíduos para recorrer a esta forma de ajuda (Krumboltz, 1994a, pp.13-14), a qual se deve tornar numa prioridade, assumindo os conselheiros uma posição de prestígio com uma missão central. Os actuais desafios fazem perspectivar as carreiras de modo diferente, sendo cada vez mais fragmentadas, requerendo aprendizagem contínua ao longo da vida, mudanças de profissão muito frequentes, fazendo perder a previsibilidade do trabalho, e envolvendo mais incertezas no planeamento do futuro (Krumboltz, 1998, p. 559).

Estas reflexões são ilustrativas da actualidade do termo "*lifelong learning*", bastante comum mesmo em meios não psicológicos. Refere-se, a título exemplificativo, o seminário do Instituto de Defesa Nacional sobre "Educação da Juventude: Carácter, liderança e cidadania" que irá decorrer em Outubro próximo, dirigido à discussão sobre a evolução dos cidadãos ao longo das diversas etapas, numa perspectiva de aprendizagem e formação contínua ao longo da vida, mesmo após a inserção na actividade profissional, em que serão objecto de análise os valores e competências comportamentais: "integridade, lealdade, respeito pelo indivíduo, identificação com a organização, qualidade, responsabilidade, adaptação à mudança, autonomia, comunicação, espírito de equipa e liderança".

Na realidade, a aprendizagem do desenvolvimento de carreira ao longo da vida é uma preocupação que advém da turbulência do mundo do trabalho desde o final do século passado, tendo há muito acabado o conceito tradicional de um 'emprego para a vida'. Actualmente, assiste-se a um crescente número de desempregados, de trabalhadores por conta própria ou em *part-time*, contratos de trabalho temporário,

'tele-trabalho' ou situações profissionais de vínculo precário. Por isso, a segurança e a antiguidade num determinado posto ou função têm vindo a ser substituídas por competências em que é necessário tirar partido de todas as experiências em quaisquer fases da carreira, a fim de desenvolver competitividade, dinamismo, capacidade de adaptação rápida às mudanças, automatismo e orientação para os proveitos. Assim, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais considerado como uma parte intrínseca do processo de desenvolvimento de carreira, sendo definida por Charland como «uma necessidade de viver intensamente cada minuto, que não diminui com a idade, e que é o resultado da economia do nosso tempo» (Patton e McMahon, 1999, p.185).

Diversos autores têm vindo a acentuar a importância dos factores contextuais para a compreensão dos processos de escolha e desenvolvimento de carreira, passando-se de uma actuação centrada apenas na visão lógica do ajustamento para uma visão mais sistémica e abrangente. Relativamente à situação nacional, parece imprescindível uma postura cada vez mais desenvolvimentista para contribuir para a adaptação da sociedade à crescente complexidade das tomadas de decisão e a um certo desfasamento do sistema educativo vigente face às leis de mercado e oportunidades de emprego, passando-se de uma perspectiva reactiva para uma perspectiva proactiva, ao nível da intervenção com quaisquer indivíduos (Ferreira e Santos, 1998).

Ignora-se como irá estar o mercado de trabalho daqui a uns anos, apenas podendo ser traçados alguns cenários possíveis, mas sem certezas absolutas. Que profissões poderão vir a surgir e quais serão extintas ou de difícil acesso? A sociedade não prepara os indivíduos (crianças, jovens ou adultos) para fazerem planos de carreira de forma consistente e fundamentada, partindo-se do princípio que constitui como que uma 'obrigação' ter ideias bem definidas, quando se sabe que as alternativas devem ir surgindo com o tempo, devendo dar-se liberdade de escolha para se experimentarem diversas actividades ao longo da vida. E para além do 'problema' da indecisão, como é que se pode explicar o facto de pessoas com diferentes características serem bem sucedidas numa mesma profissão? O critério da congruência é assim forçado a evoluir, pois a conjuntura aponta para um tempo de grandes mudanças, podendo a heterogeneidade constituir uma mais-valia e sendo a criatividade preferível para a adaptação aos desafios e para o desenvolvimento permanente das capacidades (Krumboltz, 1996, pp. 72-73).

Como refere Brown (2002b) estão sempre a emergir e a estabelecer-se novas teorias de desenvolvimento e escolha de carreira. Se muito se avançou desde o trabalho de Frank Parsons, através de inúmeros contributos na conceptualização e prática, como Patton e McMahon (1999) afirmam, ainda há muito por fazer, devendo ser continuada a progressão das teorias e das suas aplicações. As mudanças nas concepções sobre o desenvolvimento de carreira tiveram implicações na própria visão de carreira, sendo necessários fundamentos diferentes para a orientação e aconselhamento, devendo ser continuamente reexaminadas as teorias, de modo a considerar a actual situação política, económica e social (Borgen e Amundson, 1988, p.185).

A necessidade de uma estratégia integradora foi focada por diversos autores, tendo culminado na conferência sobre a convergência das teorias do desenvolvimento de carreira (Savickas e Lent, 1994), em que se debateu a necessidade de serem continuados os esforços para que teóricos e práticos comuniquem directamente uns com os outros, de modo a escutarem diversas referências e objectivos. Sugeriu-se a existência de quatro estádios – a aproximação das teorias, a convergência propriamente dita, a ponte entre os aspectos comuns e a integração, a qual envolve o desenvolvimento de uma perspectiva teórica única (Brown, 2002b, pp.512-513; Patton e McMahon, 1999, pp.119-120).

Há 10 anos atrás, Ferreira Marques (1993, p.73) afirmava ser prematuro falar numa teoria de desenvolvimento de carreira unificada, apesar de ser atraente a ideia de convergência, a qual faz parte de um processo natural. Continua a ser importante existir a criatividade e liberdade de pensamento para desenvolver novos modelos, ainda que exista a consciência das ligações entre as teorias e seja importante fortalecer essas ligações, reduzindo as respectivas distâncias, o que corresponde a um sinal de maturidade teórica (Osipow, 1994, p.223).

Krumboltz (1994a, pp.9-12) usou a metáfora do mapa para sugerir que uma boa teoria, tal como um mapa bem desenhado, proporciona uma representação da realidade. As teorias de desenvolvimento e escolha de carreira, tal como os mapas, possuem distorções, uma vez que simplificam demasiado os fenómenos descritos para facilitar a sua compreensão. Similarmente a um mapa, uma teoria psicológica habilita as pessoas a derivarem respostas a inúmeras questões, mas nenhuma teoria é igualmente útil para todas as questões.

Esta ideia estimulou o reexame da natureza e estrutura do aconselhamento de carreira, tendo aberto novos caminhos ao desenvolvimento de hipóteses em relação ao comportamento dos clientes, à selecção de intervenções para resolver os seus problemas e os ajudar a atingir os seus objectivos (Gysbers et al., 2002, pp.1-2). Uma genuína compreensão do desenvolvimento individual e dos métodos de aconselhamento faz acreditar que várias abordagens são válidas em diversos graus e em diferentes situações (Super, 1988, p.356), não havendo uma teoria verdadeiramente compreensiva do desenvolvimento de carreira (Montross e Shinkman, 1981).

As teorias geram diversos estudos de investigação e os conselheiros necessitam de linhas de orientação que possam ser usadas para ajudar os clientes a fazerem escolhas e a desenharem programas de desenvolvimento de carreira (Brown e Associates, 2002, pp.10-11; Brown, Brooks e Associates, 1996, pp.7-8). Assim, a teoria e a prática são indissociáveis, sendo ambas muito importantes. Segundo Savickas (1994), sustentar que as teorias convergem não é afirmar que são iguais. As teorias nunca são iguais, mesmo quando se dirigem ao mesmo problema, porque usam diferentes paradigmas, privilegiam construtos distintos e empregam definições operacionais únicas para dar sentido a determinados problemas (p.242). Os conselheiros devem construir uma estrutura implícita para decidir quando é que podem utilizar cada uma das teorias da carreira e com quem as podem usar (p.247).

Mais do que ver cada teoria como um mapa isolado por uma perspectiva única do terreno, devem ver-se as teorias individuais como diferentes estradas do mapa do terreno. Esta revisão da metáfora de Krumboltz oferece uma maneira de observar o sentido da teoria da convergência, pois mais do que apontar para uma única teoria unificada do desenvolvimento da carreira, talvez se possa apontar para uma estrutura coerente que sirva de base à visão de todas as outras teorias (Subich e Taylor, 1994, p.169).

É necessário desenhar mapas diferentes, a fim de ser possível examinar e comparar as teorias existentes, inventariar os pontos fracos e fortes e gerar ideias de melhoria (Krumboltz, 1994a, p.16). Com esta metáfora não se propõe uma convergência das diversas noções teóricas, mas a integração dos aspectos salientes e relevantes de cada teoria, preservando as contribuições individuais de cada teoria para compreender a escolha e o desenvolvimento da carreira. A questão mencionada em

Subich e Taylor (1994, pp.174-175) ilustra bem a abrangência desta preocupação: «*Que tratamento, por quem, é mais eficaz para determinado indivíduo, com que problema específico e em que circunstâncias específicas?*».

Nas investigações científicas, há que circunscrever o âmbito de análise e optar por determinadas teorias de base que fundamentem o tema do estudo, por isso foram escolhidos os modelos desenvolvimentistas de Super e de aprendizagem social de Krumboltz. A teoria da aprendizagem social é útil para a integração e aplicação das diversas teorias, defendendo que «a sabedoria já adquirida não se perde quando se redesenha o mapa de base para incorporar um mundo maior à volta» (Krumboltz, 1994a, pp.28-29).

Globalmente, a teoria da aprendizagem social pode ser aplicada à tomada de decisão na carreira, ainda que de forma algo fragmentada e dispersa. Os aspectos positivos desta abordagem residem na clareza da teoria a respeito dos seus objectivos e nos meios para atingir esses objectivos, bem como na ênfase sobre o meio envolvente e a influência social, numa perspectiva que se pode considerar sistémica. Alguns aspectos negativos colocar-se-ão ao nível da escassez de dados recentes para validar certas variáveis da teoria e da relativa falta de ideias novas ou de métodos para realizar os objectivos (Osipow, 1983, pp.143-150). A perspectiva *life-span* desenvolvida ao longo dos anos de teorização e de investigação dos modelos de Super, é dirigida a grupos de pessoas diferentes, em idade e com necessidades específicas, o que contribuiu para a actual diversidade das técnicas de aconselhamento, dirigindo-se as intervenções não só aos sectores escolares, como também a toda a população adulta (Ferreira Marques, 1993, pp.71-71; Herr e Cramer, 1992, p.18).

Conforme já se referiu, podem considerar-se certas semelhanças entre as teorias de base deste estudo, ambas com instrumentos que permitem um diagnóstico psicológico de dimensões importantes para o aconselhamento de carreira e com a perspectiva de processo e de desenvolvimento de carreira, mas atendendo aos factores contextuais. Super considera que as escolhas realizadas ao longo da carreira pelos indivíduos são função dos auto-conceitos, que vão evoluindo de acordo com os momentos em que se tomam as decisões. Krumboltz menciona a generalização das auto-observações para aplicar nas experiências de aprendizagem e para fazer face às mudanças que ocorrem. Em qualquer uma das teorias existem conceitos-chave como a exploração contínua e o indivíduo como agente e decisor da carreira.

Igualmente, deve-se reflectir sobre as implicações éticas que emergem neste século XXI para a orientação e desenvolvimento de carreira e a necessidade destes serviços existirem para todos os indivíduos, independentemente do tipo de grupos a que pertencem (Bingham, 1995b). A entrada no espaço comunitário europeu implicou novas tendências práticas nos serviços de educação e orientação vocacional: necessidade de informação alargada, a não existência de fronteiras, suporte em qualquer um dos países da comunidade europeia quer para estudantes, quer para trabalhadores e o desenvolvimento de estruturas de apoio homogéneas em todos os países, já que as tradições culturais são diferentes (Watts, 1995). Ainda no que respeita à União Europeia, há que não esquecer a abertura a 10 novos países, a qual está prevista já para o próximo ano, tendo que ser adoptada uma perspectiva de aconselhamento cada vez mais global.

A abordagem feita pelos países às carreiras é determinada por sistemas de valores e crenças, políticas, condições económicas, tradições culturais e concepções de liberdade de escolha de informação (Herr e Cramer, 1996, p.35). Poder-se-á equacionar a orientação e desenvolvimento de carreira sob a forma de pensamento sistémico, de modo a reunir os recursos apropriados para promover o desenvolvimento dos indivíduos sob determinadas condições e ajudá-los a atingir os seus propósitos (Phillips, 1966, citado em Herr e Cramer, 1996, p.46).

Um problema que pode existir na investigação de carreira pode estar na ambiguidade dos objectivos e na identificação das metas, as quais devem ser basicamente ajudar as pessoas. Para aumentar a base científica do aconselhamento de carreira, há que efectuar intervenções concretas, para além da mera discussão se a teoria e a prática devem ser integradas (Osipow, 1996, pp.404-406).

Herr (1988) referiu que as diferenças atribuídas aos termos orientação, aconselhamento ou educação de carreira são simplesmente semânticas, não tendo grandes conotações ou implicações na prática, mas apenas na revisão de literatura ou fundamentação teórica (p.7). As diversas designações acabam por querer dizer o mesmo, tal como as várias teorias de carreira vão ao encontro do mesmo objectivo.

A separação ideológica nos estudos de carreira tem uma longa história e tem vindo a gerar discussões entre académicos e práticos, havendo uma série de relatos que confirmam que as teorias são pouco usada pelos conselheiros, apesar de pretenderem produzir resultados benéficos para os clientes. «A prática informa a ciência e a ciência

informa a prática» – é este o lema que Osipow (1996) refere aos conselheiros que julgam que não necessitam da teoria e aos investigadores que não se preocupam com a prática, devendo ser sempre mantida a relação para poderem continuar um trabalho distinto, mas complementar (p.408).

As preocupações dos investigadores acabam por ser muito similares, podendo trabalhar conjuntamente para irem ao encontro do enorme desafio que é fazer a ponte entre o espaço da compreensão subjectiva e do conhecimento objectivo, para tornar possível uma verdadeira ciência de intervenção na carreira (Savickas, 1996, p.205).

A teoria favorita de um conselheiro pode apenas resolver parte dos problemas colocados por um cliente, uma vez que as teorias não são suficientemente compreensivas, mas sim segmentais. Assim, para compreender integralmente cada cliente, os conselheiros devem também fazer uso da própria experiência e dos seus conhecimentos práticos – «enquanto a teoria pode ser parcial, a prática deve ser holística» (Savickas, 1996, p.192).

Um regresso à analogia do mapa providencia uma perspectiva de como cada um vê o aspecto da convergência prática e como se assume implicitamente que a teoria e a prática estão relacionadas em diversos aspectos. O *focus* não deve ser colocado nas características dos mapas, mas sim em como os conselheiros usam os mapas (Subich e Taylor, 1994, p.172).

Super (1990) referiu que um dia surgiriam teorias globais do desenvolvimento de carreira a partir da reunião de segmentos bem validados e cimentados por uma teoria sintetizadora constituída por um conjunto mais poderoso do que a soma das suas partes (p.221). A visão sistémica valoriza o global, focando o padrão de relações, para além da mera causa e efeito e a aplicação desta teoria à aprendizagem muda a visão tradicional de aquisição de conhecimentos, levando a pensar na necessidade de adoptar uma estrutura integrativa para proporcionar uma conceptualização compreensiva das teorias e conceitos relevantes para o desenvolvimento de carreira (Patton e McMahon, 1999, p.135).

As vantagens da abordagem sistémica são diversas, designadamente na ideia de que todas as teorias devem ser reconhecidas e colocadas no contexto umas das outras demonstrando as suas interconexões, no reconhecimento do contributo de diversas disciplinas para a teoria e prática do desenvolvimento de carreira, na congruência existente entre as teorias e numa nova abordagem para o uso nas práticas de carreira.

A tónica do desenvolvimento de carreira é colocada no indivíduo e não na teoria; podendo os conselheiros sistémicos escolher qual a teoria mais relevante e adequada às necessidades e situação do indivíduo (Patton e McMahon, 1999, pp.166-168).

A análise da relação entre as inúmeras influências no desenvolvimento de carreira é proporcionada pela teoria sistémica, mas não deixa de também ser considerada pelos modelos aprofundados neste trabalho. O conceito de aprendizagem ao longo da vida é um pensamento sistémico, que proporciona uma mudança no modo de pensar das práticas tradicionais, já que cada uma das actividades de aconselhamento, educação, formação ou supervisão resulta na interacção de pelo menos dois indivíduos, constituindo um processo de aprendizagem (Patton e McMahon, 1999, p.191). Nesta perspectiva, pode confirmar-se a aprendizagem como um processo contínuo que cresce a partir da experiência, envolvendo transacções entre as pessoas e o meio envolvente e visando a adaptação ao mundo, de forma completa (Kolb, 1984, citado em Patton e McMahon, 1999, pp.198-199).

Quando se fala em estudo de carreira, deve ter-se atenção às fronteiras em que a investigação é legítima para expressar efectivamente o que se pretende estudar; possuindo esta questão implicações metodológicas (Herr, 1988, p.3).

Conforme já foi afirmado, podem existir diversos tipos de intervenções para assistir estudantes do ensino superior nas suas carreiras, havendo muito a fazer quando se está perante um verdadeiro programa de orientação e aconselhamento de carreira (Herr e Cramer, 1996, pp.495-496). Mas tal não foi objecto desta investigação, tendo sido aplicados instrumentos de avaliação das características psicológicas em análise – valores e crenças de carreira – sem se proporcionar a sua interpretação individual, mas apenas o tratamento global dos resultados.

Deste modo, nesta dissertação procurou-se obedecer aos parâmetros considerados adequados aos trabalhos científicos. Na Introdução expôs-se a estrutura do trabalho, depois de referir o objectivo do estudo e as razões de escolha da amostra. Foi possível chegar a esta investigação no âmbito do modelo C-DAC, o qual prevê a avaliação dos indivíduos mediante diversas variáveis, de entre as quais os valores e as crenças de carreira. Os fundamentos desse modelo, bem como a evolução das teorias desenvolvimentistas e possíveis intervenções no aconselhamento de carreira encontram-se englobados no Capítulo 1. Os instrumentos de medida aplicados (Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira) foram descritos no Capítulo 2,

juntamente com alguns aspectos teóricos de suporte a essas dimensões psicológicas. A Ficha Individual, contendo questões abertas referentes às razões de escolha do curso, aos projectos de carreira, aos aspectos facilitadores e às dificuldades na carreira foi apresentada no Capítulo 3, respeitante à metodologia, encontrando-se o respectivo tratamento dos dados mediante uma análise de conteúdo, no final do Capítulo 4.

Foram referidos os factores pessoais como principais determinantes da escolha e dos pontos favoráveis na carreira e os factores situacionais como principais responsáveis dos insucessos na carreira. Apesar de se ter procedido ao tratamento destas questões abertas sobre a carreira, não se explicitou neste estudo, em que medida os valores e as crenças estão relacionadas com o planeamento de carreira e com a tomada de decisão, podendo essa análise vir a ser realizada no futuro.

Aferiu-se, embora sumariamente, a satisfação na carreira (cf. quadros 3.7, 3.8 e 3.9). A maioria dos participantes considera-se satisfeita relativamente à situação actual da carreira, mesmo considerando os diversos subgrupos; quanto ao progresso global da carreira até à data, também se constata um grau de satisfação, mas com uma percentagem ligeiramente inferior para os subgrupos dos 25 aos 45 anos e do 4º ano curricular; o grau de satisfação face às perspectivas futuras de carreira também é maioritário positivo, com percentagens ligeiramente mais baixas para as mesmas subamostras.

De modo a contribuir para o estudo psicométrico de cada um dos instrumentos usados, analisaram-se os resultados no Capítulo 4, designadamente no que respeita a medidas de tendência central e de dispersão (médias, desvios-padrão e amplitudes das escalas), medidas de consistência interna (coeficientes de precisão e correlações entre itens e escalas), e alguns aspectos de validade (intercorrelações e análise factorial em componentes principais). Também foram analisadas as diferenças entre grupos, considerando as variáveis sexo, grupo etário e ano curricular. A relação entre os dois instrumentos foi estudada a partir do cálculo das intercorrelações entre as escalas de valores e as escalas de crenças e a respectiva análise factorial.

Relativamente aos principais resultados, os valores mais elevados na amostra total foram encontrados nas escalas de Realização, Utilização das Capacidades e Desenvolvimento Pessoal, não havendo diferenças nas variáveis sexo, grupo etário ou ano curricular, e indo estes resultados ao encontro de estudos anteriores. As crenças de carreira mais elevadas registaram-se em Realização, Franqueza e Persistência

quando há Incerteza para a amostra total e para a subamostra composta pelos participantes do sexo feminino, não havendo diferenças para a variável ano curricular. Para o sexo masculino, além da Realização e Franqueza surgiu o Esforço, tendo-se salientado as escalas de Realização, Franqueza e Satisfação Intrínseca dos 18 aos 24 anos e as escalas Situação Actual, Realização e Persistência quando há Incerteza dos 25 aos 45 anos.

Constataram-se coeficientes de precisão elevados na Escala de Valores WIS, assim como elevadas correlações entre os itens e escalas respectivas, comprovando-se a consistência interna do instrumento e grupos homogêneos de itens em cada escala. A consistência interna do Inventário de Crenças de Carreira, não sendo elevada, considera-se suficientemente satisfatória, dada a natureza e o objectivo do instrumento, apesar de os coeficientes de precisão e graus de correlação entre os itens e as escalas serem globalmente baixos.

Os resultados das intercorrelações e análises factoriais subsequentes da Escala de Valores WIS, apontam no sentido da interdependência dos valores e da validade do instrumento, tendo sido isolados cinco factores através da análise em componentes principais, com saturações bastante elevadas. As correlações obtidas entre as escalas do Inventário de Crenças de Crenças indicam uma fraca validade do instrumento e os sete factores encontrados a partir de análise em componentes principais não confirmam as cinco dimensões descritas pelo seu autor. Há que relembrar a importância do ICC para a prática do aconselhamento de carreira, mas poderá vir a ser necessário pensar numa reformulação do instrumento para aumentar as suas características psicométricas.

A análise conjunta dos resultados obtidos na Escala de Valores WIS e no Inventário de Crenças de Carreira permitiu evidenciar a independência das dimensões psicológicas do estudo. As baixas correlações entre as escalas e o agrupamento dos oito factores encontrados são aspectos que evidenciaram que as escalas são independentes, medindo cada instrumento variáveis diferentes e apresentando ambas potencialidades para integrarem as teorias subjacentes à sua construção, na prática da orientação e aconselhamento de carreira.

Referem-se ainda eventuais limitações do estudo, nomeadamente pela amostra e objectivos, apontando algumas estratégias possíveis para os indivíduos adoptarem, de modo a fazerem face às constantes mutações quotidianas. Salienta-se o caminho que

as teorias da carreira têm vindo a percorrer, desde a convergência até a uma possível integração, e as respectivas repercussões desta visão para as práticas de aconselhamento.

A Escala de Valores WIS pode ser utilizada de forma auto-avaliativa, respondendo os sujeitos segundo as próprias percepções, o que os leva a ter oportunidade para questionarem as suas opções e contactarem com novas realidades de si mesmos e do mundo que os rodeia. Com a aplicação deste instrumento em orientação e aconselhamento de carreira, proporcionam-se diversos elementos de reflexão, fontes de auto-conhecimento e a possibilidade de se ajudar a construir uma identidade pessoal e de carreira. As crenças, enquanto estruturas cognitivas básicas, particularmente da forma como é possível serem articuladas a partir do Inventário de Crenças de Carreira, são mais flexíveis do que os valores e podem ser analisadas, desafiadas, refutadas e modificadas através do aconselhamento de carreira. Tal como outros, também os instrumentos de avaliação utilizados nesta investigação podem considerar-se interessantes para serem usados em orientação e aconselhamento de carreira, com vista ao apoio e desenvolvimento dos indivíduos na tomada de decisão e nas escolhas efectuadas ao longo da vida, através dos seus valores e crenças de carreira.

O conjunto de resultados encontrados remetem para algumas reflexões, podendo uma delas ser dirigida ao tipo de aconselhamento de carreira praticado – será que se utilizam diversos modelos teóricos, de acordo com a natureza dos problemas de carreira trazidos ao psicólogo, ou pelo contrário, se tende a subestimar as valências das diversas linhas de orientação, reduzindo as fronteiras do aconselhamento?

Existirá uma relação entre as variáveis psicológicas estudadas e os processos de escolha, sendo de admitir a possibilidade de a tomada de decisão ser influenciada pelos aspectos que se consideram importantes na vida, ou seja, os valores e crenças de carreira. Nesta perspectiva, o psicólogo de aconselhamento de carreira, deverá ajudar os indivíduos a conhecerem-se o mais intimamente possível e a controlarem-se, de modo a não bloquearem a capacidade de decisão nalgum momento crucial das suas vidas.

Como garante a profetiza no filme *Matrix Reloaded*, de Larry e Andy Wachowski (2003), “todas as escolhas possuem causas e efeitos”. Precisamente, porque as escolhas podem acontecer em diversos momentos da carreira e nos diversos papéis de

vida desempenhados, há que apoiar os indivíduos a compreenderem o que vem a montante, de modo a prepararem o terreno a jusante, contribuindo assim para que alcancem uma maior harmonia e felicidade.

O propósito deste trabalho visava contribuir para o conhecimento sobre a influência dos valores e crenças de carreira no desenvolvimento de carreira, ao nível dos processos e conteúdos.

Hoje em dia, acredita-se que existe uma crise de valores nas organizações e na sociedade em geral, julgando-se haver crenças falaciosas e falta de vontade em mudar. Ainda que os construtos em causa tenham um nível de abstracção diferente daquele que é considerado no presente estudo, é interessante verificar a actualidade do tema, como se pode constatar pelo objecto do 36º Encontro Nacional da Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos, em Novembro próximo, que será "Crise, ruptura, revolução e utopia – reconstruir a confiança através das pessoas".

Uma vez que nenhum trabalho científico se pode considerar acabado, haverá que continuar as investigações; um estudo futuro, também possível de integrar no âmbito do modelo de intervenção C-DAC, poderá ter como objectivo a relação entre saliência de papéis e crenças de carreira.

A utilização de amostras menos específicas poderiam ter levado a obter resultados mais diferenciadores, nomeadamente no que se refere à ordenação das crenças de carreira, já que os subgrupos considerados sofreram a 'contaminação' das características da própria amostra considerada. Os efeitos da interacção das variáveis independentes consideradas (sexo, grupo etário e ano curricular) não se revelaram significativos nos tratamentos estatísticos utilizados, apesar das ligeiras diferenças encontradas ao nível das crenças de carreira.

A especificidade da população estudada deve ser tida em conta em estudos subsequentes com estas duas dimensões psicológicas, pois uma grande percentagem de participantes não frequentavam em cursos de primeira escolha, registando-se bastantes casos de reingressos, ou seja, o retorno à licenciatura após obtenção inicial do grau de bacharelato, por razões diversas, essencialmente de ordem profissional.

Ficam muitas questões em aberto ao nível da relação entre as duas variáveis objecto de análise do presente estudo. No entanto, apesar de serem provenientes de teorias diferentes, os valores e as crenças de carreira estarão conceptualmente

ligados, sendo importante a sua análise independente mas conjunta, na prática do aconselhamento de carreira.

Os resultados obtidos através da avaliação por estes instrumentos podem ser interpretados e partilhados com os indivíduos, de modo a ajudá-los a compreender o grau de importância dos seus valores e o contributo das suas crenças de carreira para as escolhas efectuadas até ao momento, fazendo um balanço da sua história pessoal e situacional, de quais os aspectos que proporcionaram facilidades ao longo da vida e quais os que a dificultaram, por forma a estabelecer um plano de acção para o futuro. Sem querer oferecer um modelo de intervenção em aconselhamento, esta proposta parece interessante e viável para ser implementada na prática da orientação e desenvolvimento de carreira. Também poderá ser ainda vantajoso explorar a relação entre os valores e crenças de carreira com o planeamento e as escolhas de carreira, por forma a confirmar a importância desses construtos psicológicos na tomada de decisão.

É preciso reconhecer as limitações na abordagem do tema, ficando ainda muito por reflectir, apesar do que já foi partilhado pela expressão de algumas ideias. Com a análise dos determinantes presentes nas escolhas efectuadas, tentou-se iniciar o estabelecimento de uma ponte para as estratégias da tomada de decisão, através dessa metodologia qualitativa. Poder-se-á voltar mais tarde a essa temática, escolhendo outro objecto de estudo ou regressando a propósitos anteriores.

Por último, resta partilhar que este projecto académico – desde à efectivação da candidatura até à respectiva admissão, o regresso às aulas na Faculdade, os seminários de investigação, a elaboração e apresentação dos *papers*, culminando na construção do plano de investigação, nas aplicações e no tratamento estatístico dos dados, nas revisões de literaturas, até à redacção propriamente dita da dissertação – constituiu um permanente desafio, inserido no sempre procurado papel de estudante. As inúmeras dificuldades surgidas devido ao trabalho aparentemente infindável e à também aparente impossibilidade de conciliação com o papel de trabalhadora e de mãe de família foram muitas vezes penosas, exigindo forte disciplina e sacrifício pessoal.

Pode agora concluir-se que terá valido a pena e reiterar que há que procurar sempre novas experiências, tentar adquirir novos conhecimentos, repensar os caminhos tomados ao longo da carreira, não se deixar estagnar e batalhar para evoluir permanentemente, de modo a atingir uma plena satisfação na vida, a todos os níveis.

Recordando o diálogo inserido no filme "A Conspiração da Aranha" de Lee Tamahora (2000): "Fazemos aquilo que somos."; "*Quer dizer, somos aquilo que fazemos...*"; "Não, fazemos aquilo que somos. Nascemos com um dom. Se não é esse o caso, a competência adquire-se. Não tomamos como certo aquilo em que somos bons. Não atraímos o dom."; "*E se o atraímos?*"; "Atraímos-nos a nós próprios!".

Como se poderá inferir através do pensamento de Eclesiastes, contido nos Livros Didáticos do Antigo Testamento, ao longo da vida, as pessoas fazem algumas experiências fundamentais, acompanhadas pela incerteza do tempo em que se concretizam e do impacto que poderão provocar:

"Para tudo há um momento e um tempo para cada coisa que se deseja:

tempo para nascer e tempo para morrer,
tempo para plantar e tempo para arrancar,
tempo para matar e tempo para curar,
tempo para destruir e tempo para edificar,
tempo para chorar e tempo para rir,
tempo para se lamentar e tempo para dançar,
tempo para atirar pedras e tempo para as juntar,
tempo para abraçar e tempo para evitar,
tempo para procurar e tempo para perder,
tempo para guardar e tempo para atirar fora,
tempo para rasgar e tempo para coser,
tempo para calar e tempo para falar,
tempo para amar e tempo para odiar,
tempo para guerra e tempo para paz."

(Ecl., 3, 1-8)

BIBLIOGRAFIA

Allport, G.W., Vernon, P.E. e Lindzey, G. (1960). *Manual: Study of Values. A scale for measuring the dominant interests in personality* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Tradução de L.A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Barros, A.M. (1997). *Os valores e o modelo dos cinco factores da personalidade: Aplicação de dois instrumentos de medida a uma amostra de adultos trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Orientação e Desenvolvimento da Carreira). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Betz, N.E. (1992). Career assessment: A review of critical issues. In S.D.Brown e R.W.Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp.453-484). New York: John Wiley & Sons.

Bingham, W.C. (1986). Estratégias para uma intervenção eficaz. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 55-83.

Bingham, W.C. (1995a). Some reflections of four decades of educational and vocational guidance. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.17-22). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Bingham, W.C. (1995b). Some thoughts on educational and vocational guidance in the decades ahead. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.89-95). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Bingham, W.C. (2001). Donald Super: A personal view of the man and his work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 21-29.

Borgen, W.A. e Amundson, N.E. (1988). New challenges for career development: Methodological implications. In R.A. Young e W.A. Borgen, *Methodological approaches to the study of career* (pp.185-195). New York: Praeger.

Brown, D. (1996). Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D.Brown, L.Brooks e Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp.337-372). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D. (2002a). The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. In D.Brown e Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.465-509). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D. (2002b). Status of theories of career choice and development. In D.Brown e Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.510-515). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D. e Associates (2002). *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D., Brooks, L. e Associates (1996). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D.E. e Crace, R.K. (1996). Values in life role choices and outcomes. A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 4, 211-223.

Bruto da Costa, A. (1997). *As preocupações de carreira e os valores: Estudo com candidatos ao curso de promoção a comissário e ao curso de promoção a chefe de esquadra*. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Orientação e Desenvolvimento da Carreira). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Carbó, J.C. (1995). Los valores en la orientacion vocacional. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.181-193). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Centers, R. e Bugental, D.C. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50 (3), 193-197.

Crites, J.O. (1981). *Career counseling. Models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.

Descombes, J.P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine. *Revue de Psychologie Appliquée*, 27 (4), 285-296.

Descombes, J.P. (1980). Cinquante ans d'études et d'évaluation des valeurs professionnelles (1925-1975). *Revue de Psychologie Appliquée*, 30 (1), 1-101.

Duarte, M.E. (1984). *Estudo sobre a Escala de Valores WIS em duas amostras de estudantes do ensino secundário*. Trabalho de síntese apresentado nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Duarte, M.E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia (Orientação Escolar e Profissional). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Duarte, M.E. (1995). O desenvolvimento da carreira nos adultos: Da maturidade vocacional à adaptabilidade. In J. Ferreira Marques e M. Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp. 248-255). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Ferreira, J.A. e Santos, J.R. (1998). Factores e contextos vocacionais: Novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.

Ferreira Marques, J. (1982). *The planning and instrument development processes of the Work Importance Study*. Paper presented (on simposium of the Relative Importance of Work) at 20th International Congress of Applied Psychology, Edinburgh.

Ferreira Marques, J. (1983). A investigação psicológica sobre os valores. Desenvolvimento de uma nova escala de valores. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 135-155.

Ferreira Marques, J. (1989). Advances in the assessment of values and role salience. *Evaluación Psicológica / Psychological Assessment*, 5, 147-160.

Ferreira Marques, J. (1993). El compromiso de la orientación escolar y profesional com los cambios de la sociedad. *Actas do V Seminário Ibero Americano de Orientación*, 67-75.

Ferreira Marques, J. (1995). The portuguese Work Importance Study. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life roles, values and careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.181-187). San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira Marques, J. (1996). Da filosofia à psicologia dos valores. *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe de Letras. Tomo XXXIII*, 7-22.

Ferreira Marques, J. (1997). The importance of work and leisure: Cross-national comparisons. In R.G. Sultana e J.M. Sammut (Eds.), *Careers education and guidance in Malta: Issues and challenges* (pp.377-391). Malta: Peg Publications.

Ferreira Marques, J. (1998). Challenges for guidance in the world. In E.R. Talavera e C.Vélaz de Medrano (Eds.), *Career development, human resources and labour market* (pp.393-403). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ferreira Marques, J. (2001). Interaction of theory, research and applications in the work of Super: An international perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 13-20.

Ferreira Marques, J., Alves, J.A., Duarte, M.E. e Afonso, M.J. (1985). A Escala de Valores WIS e a sua utilização em orientação. In J.F. Cruz, L.S. Almeida e O.F.Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação* (pp.447-455). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

Ferreira Marques, J. e Duarte, M.E. (1992) *Career concerns and values in employed adults*. Paper presented (on simposium Assessment of Career Concerns in students and adults) at 25th International Congress of Psychology, Brussels.

Ferreira Marques, J. e Miranda, M.J. (1995). Developing the Work Importance Study. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life roles, values and careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.62-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Fredrickson, R.H. (1982). *Career information*. New-Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Freeman, F.S. (1974). *Teoria e prática dos testes psicológicos* (2ª ed.). Tradução portuguesa de M.J.Miranda. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Furnham, A. (1984). Work values and beliefs in Britain. *Journal of Occupational Behaviour*, 5, 281-291.

Fuqua, D.R. e Newman, J.L. (1994). An evaluation of the Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 429-430.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J. e Johnston, J.A. (2002). *Career counseling: Process, issues, and techniques* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.

Gouws, D.J. (1995). The role concept in career development. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life Roles, Values and Careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.23-53). San Francisco: Jossey-Bass.

Herr, E.L. (1988). Issues in career research. In R.A. Young e W.A. Borgen, *Methodological approaches to the study of career* (pp.3-21). New York: Praeger.

Herr, E.L. (1996). Toward the convergence of career theory and practice. In M.L. Savickas e W.B.Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling: Theory and practice* (pp.13-35). Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Herr, E.L. (2001). Trends and issues in career assessment. In J.T. Rapes e E.A. Whitfield (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments* (4th ed., pp.15-26). Columbus: National Career Development Association.

Herr, E.L. e Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life-span. Systematic approaches* (4th ed.). New York: Harper Collins Publishers.

Herr, E.L. e Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life-span: Systematic approaches* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.

Herzberg, F., Mausner, B. e Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Judge, T.A. e Bretz, Jr. R.D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 261-271.

Juste, R.P., Guijarro, E.L. e Ramos, A.S. (1995). Necesidades de orientación en la universidad: Propuesta de un modelo de servicios de orientación. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.410-417). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Kidd J.M. e Knasel, E.G. (1979). *Work values and work salience: A review of research*. Hertford: National Institute for Careers Education and Counselling.

Knasel, E.G., Super, D.E. e Kidd, J.M. (1981). *Work salience and work values: Their dimensions, assessment and significance*. Final technical to the US Army Research Institute: National Institute for Careers Education and Counselling.

Krumboltz, J.D. (1981). A social learning theory of career selection. In D.H. Montross e C.J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980's: Theory and practice* (pp. 43-66). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Krumboltz, J.D. (1991). *Manual for the Career Beliefs Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Krumboltz, J.D. (1992a). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.

Krumboltz, J.D. (1992b). Challenging troublesome career beliefs. *Eric Clearinghouse of Counseling and Personnel Services Ann Arbor* (ED 347481).

Krumboltz, J.D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 143-148.

- Krumboltz, J.D. (1994a). Improving career development theory from a social learning perspective. In M.L.Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.9-31). Palo Alto: CPP Books.
- Krumboltz, J.D. (1994b). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 424-428.
- Krumboltz, J.D. (1994c). Potential value of the Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 432-433.
- Krumboltz, J.D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L.Savickas e W.B.Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling: Theory and practice* (pp.55-80). Palo Alto: Davies- Black Publishing.
- Krumboltz, J.D. (1998). Counsellor actions needed for the new career perspective. *British Journal of Guidance & Counseling*, 26, 559-564.
- Krumboltz, J.D. e Nichols, C.W. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W.B. Walsh e S.H.Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp.159-192). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lebart, L. e Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Bordas ISBN.
- Lent, R.W. e Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M.L.Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.77-101). Palo Alto: CPP Books.
- Levin, A.S., Krumboltz, J.D. e Krumboltz, B.L. (1995). *Exploring your career beliefs. A workbook for the Career Beliefs Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. e Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling & Development*, 76, 475-482.

Lima, M.R. (1989). *Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de acesso à categoria de Assistente de Investigação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Lima, M.R. (1995). A necessidade de um serviço de orientação: Alguns dados de um estudo com jovens universitários. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.331-345). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Lima, M.R. (1998). *Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários: Estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira*. Dissertação de doutoramento em Psicologia (Orientação Escolar e Profissional). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Macmillan, N.A. (1981). Estatística. A recolha, organização e interpretação dos dados. In H. Gleitman (Ed.), *Psicologia* (4ª ed., pp.1065-1099). Tradução portuguesa de D.R.Silva. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Macnab, D. e Fitzsimmons, G.W. (1987). A multitrait-multimethod study of work-related needs, values and preferences. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 1-15.

McDaniels, C. e Gysbers, N.C. (1992). *Counseling for career development. Theories, resources, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Minor, C.W. (1992). Career development theories and models. In D.H.Montross e C.J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp.7-34). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Miranda, M.J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos: Adaptação, metodologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Mitchell, L. e Krumboltz, J.D. (1987). The effects of cognitive restructuring and decision-making training on career indecision. *Journal of Counseling & Development*, 66, 171-174.

Mitchell, L. e Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D.Brown, L.Brooks e Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp.233-280). San Francisco: Jossey-Bass.

Montross, D.H. e Shinkman, C.J. (1981). *Career development in the 1980's: Theory and practice*. Springfield: Charles Thomas Publisher.

Nevill, D.D. e Super, D.E. (1986a). *The Salience Inventory. Theory, application, and research*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Nevill, D.D. e Super, D.E. (1986b). *The Values Scale. Theory, application, and research*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Niles, F.S. (1999). Toward a cross-cultural understanding of work-related beliefs. *Human Relations*, 52 (7), 855-867.

Niles, S.G. (2001). Using Super's career development assessment and counseling (C-DAC) model to link theory to practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 131-139.

Niles, S.G. e Goodnough, G.E. (1996). Life-role salience and values: A review of recent research. *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 65-86.

Niles, S.G. e Usher, C.H. (1993). Applying the career-development assessment and counseling model to the case of Rosie. *The Career Development Quarterly*, 42, 61-66.

Osborne, W.L., Brown, S., Niles, S. e Miner, C.U. (1997). *Career development, assessment and counseling: Applications of the Donald E. Super C-DAC approach*. Alexandria: American Counseling Association.

Osipow, S.H. (1983). *Theories of career development* (3rd ed.). New-Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Osipow, S.H. (1994) Moving career theory into the twenty-first century. In M.L. Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.217-224). Palo Alto: CPP Books.

Osipow, S.H. (1996). Does career theory guide practice or does career practice guide theory? In M.L. Savickas e W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 403-409). Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Patton, W. e Lokan, J. (2001). Perspectives in Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 31-48.

Patton, W. e McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove: Brooks Cole Publishing Company.

Phillips, S.D. (1992). Career counseling: Choice and implementation. In S.D. Brown e R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp. 513-547). New York: John Wiley & Sons.

Pinto, H.R., Afonso, M.J., Teixeira, O., Ferreira Marques, J. (1995). As dimensões de maturidade vocacional no programa de orientação da carreira. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp. 426-433). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Rafael, M. (1992). *Estudo das preocupações de carreira e dos valores em alunos de cursos de formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Rafael, M. (1997). O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento na carreira (C-DAC): Implicações para a intervenção e investigação nas escolas e nas empresas. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 57-70.

Rafael, M. (2001). *O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC). Preocupações de carreira, crenças de carreira e stress profissional em adultos empregados*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia (Orientação Escolar e Profissional). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Rafael, M., Simas, M.F. e Carvalho, M.A. (1995). Desenvolvimento vocacional no ensino superior e formação de professores. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp. 434-442). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Reis, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change (6th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rowling, J.R. (2001). *Harry Potter e a Câmara dos Segredos* (13ª ed.). Tradução portuguesa de I.Fraga. Lisboa: Editorial Presença.

Russell, R.K. e Petrie, T.A. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment and counseling. In S.D.Brown e R.W.Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp.485-511). New York: John Wiley & Sons.

Santisteban, C.R. (1990). *Psicometria: Teoria y práctica en la construcción de testes*. Madrid: Ediciones Norma.

Savickas, M.L. (1992). New directions in career assessment. In D.H.Montross e C.J.Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp.336-355). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Savickas, M.L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research, unification, and practice coherence. In M.L.Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.235-257). Palo Alto: CPP Books.

Savickas, M.L. (1995). Career as story: Exploration using the narrative paradigm. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.512-517). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Savickas, M.L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M.L. Savickas e W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 191-208). Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Savickas, M.L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.

Savickas, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D.Brown e Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas M.L. e Lent, R.W. (1994). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. Palo Alto: CPP Books.

Savickas, M.L. e Walsh, W.B. (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Schwartz, S.H. e Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.

Sharf, S.H. (1992). *Applying career development theory to counseling*. Belmont: Wadsworth, Inc.

Shinkman, C.J. (1981). Career development in the early college years. In D.H.Montross e C.J.Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980's: Theory and practice* (pp.113-122). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Spiegel, M.R. (1971). *Estatística*. Tradução de P.Cosentino. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Subich, L.M. e Taylor, K.M. (1994). Emerging directions of social learning theory. In M.L.Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.167-175). Palo Alto: CPP Books.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, (4), 185-190.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.

Super, D.E. (1962). The structure of work values in relation to status, achievement, interests, and adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 46 (4), 231-239.

Super, D.E. (1968). Vocational development theory: Persons, positions, and processes. *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa, III série*, 5-27.

Super, D.E. (1973a). Psychological determinants of vocational choice. *Actes du 5eme. Congrès Mondial de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 75-85.

- Super, D.E. (1973b). The Work Values Inventory. In D.G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement* (pp.189-205). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Super, D.E. (1976). *Career education and the meaning of work*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Super, D.E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *The Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294-302.
- Super, D.E. (1980a). Perspectives on the motivation to work. Some recent research of work values and work salience. *Actes du IX Congrès Mondial de l'AIOSP*, 70-87.
- Super, D.E. (1980b). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1982). The relative importance of work: Models and measures for meaningful data. *The Counseling Psychologist*, 10 (4), 95-103.
- Super, D.E. (1983a). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 119-133.
- Super, D.E. (1983b). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61 (9), 555-562.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D.Brown e L.Brooks (Eds.), *Career choice and development* (1st ed., pp.192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1985). Coming of age in middletown. Careers in the making. *American Psychologist*, 40 (4), 405-414.

Super, D.E. (1988). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *The Career Development Quarterly*, 36 (4), 351-357.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D.H. Montross e C.J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35-64). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Super, D.E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *The Career Development Quarterly*, 42, 132-136.

Super, D.E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In M.L.Savickas e R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp.63-74). Palo Alto: CPP Books.

Super, D.E. (1995a). Models of career development. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp. 47-66). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

Super, D.E. (1995b). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life roles, values and careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.54-61). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L. e Wamath, C.F. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Press.

Super, D.E. e Hall, D.T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.

Super, D.E. e Kidd, J.M. (1979). Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 255-270.

Super, D.E. e Knasel, E.G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201.

Super, D.E., Osborne, L., Walsh, D.J., Brown, S.D. e Niles, S.G. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 71, 74-80.

Super, D.E., Savickas, M.L. e Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks e Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp.121-178). San Francisco: Jossey-Bass.

Sverko, B. (1995). The structure and hierarchy of values viewed cross-nationally. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life Roles, Values and Careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.225-240). San Francisco: Jossey-Bass.

Sverko, B. (1999). The Work Importance Study: Recent changes of values in Croatia. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 89-102.

Sverko, B. (2001). Life roles and values in international perspective: Super's contribution through the Work Importance Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 121-130.

Sverko, B. e Super, D.E. (1995). The findings of Work Importance Study. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life roles, values and careers. International findings of the Work Importance Study* (pp.349-358). San Francisco: Jossey-Bass.

Sverko, B. e Vizek-Vidovic, V. (1995). Studies of the meaning of work: Approaches, models and some of the findings. In D. Sverko e D.E. Super (Eds.), *Life roles, values*

and careers. *International findings of the Work Importance Study* (pp.3-21). San Francisco: Jossey-Bass.

Teixeira, M.O. (1994). Valores e interesses em estudos com alunos do 11º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 153-171.

Vala, J. (1997). A análise de conteúdo. In J.M. Pinto e A.S. Silva, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Walsh, B.D. (1995). The Career Beliefs Inventory: a review and critique. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 61-64.

Walsh, W.B. (1990). A summary and integration of career counseling approaches. In W.B.Walsh e S.H.Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp.263-282). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Walsh, W.B. (1994). The Career Beliefs Inventory: Reactions to Krumboltz. *Journal of Counseling & Development*, 72, 431.

Walsh, W.B. e Savickas, M.L. (1996). Integrating career theory and practice: Recommendations and strategies. In M.L. Savickas e W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 417-431). Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Watkins, C.E. (1994). Thinking about tests and assessment and the Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 421-423.

Watts, A.G. (1995). Careers guidance services in a changing Europe. In J.Ferreira Marques e M.Rafael (Eds.), *Career guidance services for the 90's* (pp.75-84). Lisboa: Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional.

ÍNDICE DE QUADROS

2.1 Escalas e exemplos de itens da Escala de Valores WIS	73
2.2 Escalas e exemplos de itens do Inventário de Crenças de Carreira	91
3.1 Distribuição dos alunos da ESTeS pelos diversos cursos e anos curriculares (ano lectivo 2001 / 2002)	105
3.2 Nº absoluto e percentual da amostra relativamente ao universo escolhido (1º e 4º ano curriculares)	109
3.3 Distribuição da amostra por sexo e ano curricular	109
3.4 Distribuição da amostra por grupo etário e sexo	110
3.5 Distribuição da amostra por ano curricular e grupo etário	111
3.6 Distribuição da amostra por tipo de aluno e ano curricular	112
3.7 Distribuição do grau de satisfação na amostra face à situação actual	113
3.8 Distribuição do grau de satisfação na amostra face ao progresso global da carreira	114
3.9 Distribuição do grau de satisfação na amostra face às perspectivas futuras de carreira	115
4.1 Escala de Valores WIS – Médias, desvios-padrão e amplitudes das escalas para a amostra total	119
4.2 Escala de Valores WIS – Coeficiente de precisão para a amostra total	123
4.3 Escala de Valores WIS – Coeficientes de precisão para os estudos anteriores	124
4.4 Escala de Valores WIS – Intercorrelações dos itens com as escalas	126
4.5 Escala de Valores WIS – Intercorrelações entre as escalas	129
4.6 Escala de Valores WIS – Análise factorial das escalas	132
4.7 Escala de Valores WIS – Matriz dos factores rodada	133
4.8 Escala de Valores WIS – Síntese da análise factorial	134
4.9 Escala de Valores WIS – Médias e desvios-padrão das escalas para os sexos feminino e masculino	137

4.10 Escala de Valores WIS – Médias e desvios-padrão das escalas para os grupos etários	138
4.11 Escala de Valores WIS – Médias e desvios-padrão das escalas para o 1º e 4º ano curriculares	140
4.12 Inventário de Crenças de Carreira – Médias, desvios-padrão e amplitudes das escalas para a amostra total	142
4.13 Inventário de Crenças de Carreira – Coeficiente de precisão para a amostra total	145
4.14 Inventário de Crenças de Carreira – Coeficientes de precisão para os estudos anteriores	146
4.15 Inventário de Crenças de Carreira – Intercorrelações dos itens com as escalas	148
4.16 Inventário de Crenças de Carreira – Intercorrelações entre as escalas	151
4.17 Inventário de Crenças de Carreira – Análise factorial das escalas	153
4.18 Inventário de Crenças de Carreira – Matriz dos factores rodada	154
4.19 Inventário de Crenças de Carreira – Síntese da análise factorial	155
4.20 Inventário de Crenças de Carreira – Médias e desvios-padrão das escalas para os sexos feminino e masculino	158
4.21 Inventário de Crenças de Carreira – Médias e desvios-padrão das escalas para os grupos etários	160
4.22 Inventário de Crenças de Carreira – Médias e desvios-padrão das escalas para o 1º e 4º ano curriculares	162
4.23 Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira Intercorrelações entre as escalas	165
4.24 Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira Análise factorial das escalas	167
4.25 Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira Matriz dos factores rodada	168
4.26 Escala de Valores WIS e Inventário de Crenças de Carreira Síntese da análise factorial	169
4.27 Exemplificação da análise de conteúdo	176
4.28 Frequência das ocorrências no <i>corpus</i> – Análise de conteúdo dos temas	177

